

**Katedra:** Katedra primárního vzdělávání

**Studijní program:** Učitelství pro ZŠ

**Studijní obor** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

## DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ METODA NA 1. STUPNI ZŠ

(možnosti využití DV ve vybraných vyučovacích  
předmětech)

## DRAMA AS A TEACHING METHOD IN PRIMARY SCHOOL

(the possibility of using drama in selected subjects)

**Diplomová práce:** 10-FP-KPV-0018

**Autor:**

Lenka FARSKÁ ŠÍPOVÁ (KROLLOVÁ)

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** Mgr. Krista Bláhová.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
112	4	0	0	17	0

V Liberci dne: 12. 4. 2012

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

### ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Lenka Farská Šípová

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název DP: **Dramatická výchova jako vyučovací metoda na 1. stupni ZŠ (možnosti využití DV ve vybraných vyučovacích předmětech).**

Název DP v angličtině: Drama as a teaching method in primary school (the possibility of using drama in selected subjects)

Vedoucí práce: Mgr. Krista Bláhová

Konzultant:

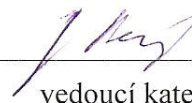
Termín odevzdání: květen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 26.11.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): LENKA FARSKÁ ŠÍPOVÁ

Datum:

18.2. 2011

Podpis:



- Název DP: DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ METODA NA 1. STUPNI ZŠ (MOŽNOSTI VYUŽITÍ DV VE VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH).
- Vedoucí práce: Mgr. Krista Bláhová
- Cíl: Cílem diplomové práce je na základě studia literatury a zkušeností učitelů, případně i vlastních zkušeností a vlastní reflexe popsat a zhodnotit možnosti využití dramatické výchovy jako alternativní vyučovací metody ve vybraných vyučovacích předmětech na 1. stupni ZŠ – její možný přínos k rozvoji klíčových kompetencí, osobnostních a sociálních předpokladů a dovedností, naplňování mezipředmětových vztahů a průřezových témat.
- Požadavky: Nastudování odborné literatury, teoretické znalosti z oboru dramatické výchovy, pravidelné konzultace s vedoucím diplomové práce, osobní kontakt s pedagogy vyučujícími na 1. stupni ZŠ.
- Metody: Rozhovor, nestandardizovaný dotazník.
- Literatura: MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova. 2. vyd. 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.  
MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy. 11. vyd. 2007. ISBN 978- 80-901660-9-0.  
MACHKOVÁ, E. Úvod do studia dramatické výchovy. 2. vyd. 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.  
BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. 1. vyd. 1996. ISBN 80-7068-070-9  
MARUŠÁK, R. Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. 1. vyd. 2010. ISBN 978-80-7331-172-8  
VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. 3. vyd. 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.  
KOŤÁTKOVÁ, S., PROVAZNÍK, J., BLÁHOVÁ, K., SVOBODOVÁ, R., TOMKOVÁ, A. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. 1. vyd. 1998. ISBN 80-7184-756-9.  
WAY, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. 1. vyd. 1996. ISBN 80-85866-16-1.  
PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa. 1. vyd. 2001. ISBN 80-901660-4-0.

## Čestné prohlášení

**Název práce:** DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ  
METODA NA 1. STUPNI ZŠ (možnosti využití DV ve  
vybraných vyučovacích předmětech)

**Jméno a příjmení autora:** Lenka Farská Šípová

**Osobní číslo:** P07001157

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 12. 4. 2012

---

Lenka Farská Šípová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce Mgr. Kristě Bláhové za poskytnuté rady, trpělivost a pochopení. Dále mé dceři Julii, že mi byla inspirací, mému manželovi Martinovi za pochopení a podporu. Poděkovat bych také chtěla mému bratrovi RNDr. Jiřímu Krollovi, Mgr. Haně Zahradníkové a Ing. Dušanovi Kadavému za cenné rady a pomoc při realizaci této práce.

# **DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ METODA NA 1. STUPNI ZŠ (MOŽNOSTI VYUŽITÍ DV VE VYBRANÝCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH).**

## **Resumé**

Diplomová práce se zabývá využitím dramatické výchovy jako alternativní vyučovací metody ve vybraných vyučovacích předmětech na 1. stupni ZŠ. Podává přehled o historickém vývoji tohoto oboru, popisuje její úlohu, možný přínos do výuky a vliv na osvojení klíčových kompetencí žáků. Zabývá se cíli dramatické výchovy, které jsou v souladu s cíli RVP ZV. Práce upozorňuje na edukační vliv dramatické výchovy v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a její nezastupitelnost v dnešní škole orientované na žáka. Přináší příklady začlenění metod dramatické výchovy do jednotlivých vyučovacích předmětů. V závěru jsou uvedeny výsledky průzkumu, který zjišťuje, zda učitelé 1. stupně využívají dramatickou výchovu ve výuce a jejich postoj k tomuto oboru, který se pomalu dostává do našich škol.

## **Klíčová slova**

Dramatická výchova, alternativní vyučovací metody, cíle dramatické výchovy, úloha a přínos dramatické výchovy do výuky, vliv dramatické výchovy na osvojení klíčových kompetencí žáků, metody dramatické výchovy

## **Resume**

This thesis uses drama as an alternative teaching method in selected subjects at the 1st elementary school. It reviews the historical development of this field, describes its role, the potential benefit of teaching and an impact on the acquisition of key competencies of pupils. It deals with the drama objectives that are consistent with the objectives of Framework Educational Programme for Basic Education. The work highlights the impact of educational drama in the personal and social development and it is irreplaceable in today's student-oriented school. It provides examples of methods for integrating drama into subjects. In conclusion are mentioned the results of a survey designed to examine whether teachers of the first level are using drama in teaching and their position to this field, which is slowly getting into our schools.

## **Keywords**

Drama, drama education, alternative teaching methods, drama education objectives, role and benefits of teaching drama education, influence of drama education on the acquisition of key competencies of pupils, drama education methods

## Obsah

1	Vymezení pojmu .....	13
1.1	Pojem dramatická výchova.....	13
2	Historické souvislosti dramatické výchovy .....	14
2.1	Ovlivnění ze světa.....	14
2.2	Šedesátá léta u nás .....	15
3	Současné zařazení dramatické výchovy do základního vzdělávání 1. stupně.....	19
3.1	Dramatická výchova v současné škole v primárním vzdělávání .....	19
3.2	V čem je dramatická výchova nezastupitelná:.....	20
3.2.1	Propojenost cílů základního vzdělávání a cílů dramatické výchovy .....	21
3.3	Dramatická výchova ve škole .....	24
3.3.1	Dramatická výchova a nová kurikulární reforma .....	25
3.3.2	Cíle dramatické výchovy .....	26
3.3.3	Dramatická výchova na 1. stupni základní školy.....	29
4	Podíl dramatické výchovy na utváření klíčových kompetencí a na naplňování průřezových témat .....	42
4.1	Klíčové kompetence .....	42
4.2	Průřezová témata .....	44
4.2.1	Osobnostní a sociální výchova.....	45
4.2.2	Výchova demokratického občana .....	45
4.2.3	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.....	46



4.2.4	Multikulturní výchova.....	46
4.2.5	Environmentální výchova .....	47
4.2.6	Mediální výchova.....	47
5	Vliv dramatické výchovy na osobnost dítěte mladšího školního věku .....	48
5.1	Dovednosti učitele dramatické výchovy.....	50
5.2	Stanovení potřeb skupiny a vytyčení cílů .....	51
5.3	Úvaha o cílech dlouhodobých i krátkodobých .....	52
6	Metody a techniky dramatické výchovy.....	53
6.1	Volba prostředků a látky.....	53
6.2	Různé typy a druhy her.....	53
6.3	Improvizace .....	54
6.4	Pantomima .....	55
6.5	Živý obraz.....	55
6.6	Metoda vytváření kontextu .....	56
6.7	Vnitřní hlasy .....	56
6.8	Učitel v roli .....	57
6.9	Reflexe.....	57
7	Náměty na využití DV jako alternativní vyučovací metody ve vybraných vyučovacích předmětech na 1. stupni ZŠ.....	59
7.1	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:.....	59
7.2	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:.....	67

7.3	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině čtení: .....	71
7.4	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:.....	77
7.5	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině etické výchovy: .....	82
7.6	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině vlastivědy:.....	90
7.7	Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině vlastivědy:.....	97
8	Vyhodnocení průzkumu .....	101
8.1	Výzkum využití DV na prvním stupni ZŠ .....	101
8.2	Výsledky výzkumu .....	102
8.3	Diskuze výsledků.....	108
9	Závěr.....	110
	Použité zdroje .....	111

## Úvod

Motto: „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší“  
(Wardová in Machková 2007, s. 23).

O významu dramatické výchovy na rozvoj dítěte mě přesvědčila má dcera, která navštěvovala hodiny dramatické výchovy v Základní umělecké škole od svých šesti do osmnácti let. Na ní jsem pozorovala změny ve vývoji v oblasti postojů, životních hodnot a chápání světa kolem ní, ve kterém jí výrazně napomáhal tento umělecký směr. Do svého dalšího života si odnesla zájem o divadelní a filmovou kulturu, poezii a klasickou literaturu. Viděla jsem na ní změny, kterými procházela na základě překážek, které překonala, jako je například ostych při veřejných vystoupeních nebo i samostatném přednesu básně před fórem diváků. Naučila se být vnímavá, pracovat se svými emocemi, komunikovat, být empatická a tolerantní vůči ostatním. Překonala vlastnosti, které jí byly předem dány, a získala dovednosti, které jsme jí jako rodiče neuměli a nemohli předat. Všechny tyto schopnosti a dovednosti později využila ve svém dalším studiu i osobním aktivním životě. Když se někdy vrátila z hodiny dramatické výchovy a vyprávěla o tom, na čem v hodině pracovali, říkala jsem si často: „o čem to s těmi dětmi ta učitelka mluví? Je to vůbec pro ně vhodné téma?“ Dnes když se zabývám dramatickou výchovou hlouběji, vím, že právě osobní prožitek získaný pomocí fiktivních situací nebo zkušeností jiných žáků či učitele, pomocí vstupu do rolí a improvizací, získává dítě nadhled, který si odnáší do své dospělosti, je schopno řešit své životní problémy a tvoří si žebříček životních hodnot. V neposlední řadě získává i lásku k divadelnímu, výtvarnému a hudebnímu umění.

## **Cíl práce**

Cílem diplomové práce je nastínit vliv dramatické výchovy na získání kompetencí, které by si měl žák po dobu školní docházky osvojit. Seznamuje se specifickými dovednostmi učitele tohoto oboru a snaží se objasnit často uváděné překážky učitelů, kteří tvrdí, že dramatickou výchovu ve škole učit nelze. Nabízí příklady možného začlenění metod dramatické výchovy do jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy. Snaží se zjistit pomocí dotazníku směřovaného učitelům prvního stupně základní školy, zda zavádějí dramatickou výchovu do praxe a mají-li zájem o další vzdělávání v tomto oboru, u kterého se potvrzuje jeho nenahraditelnost v dnešním vyučovacím procesu.

# **1 Vymezení pojmu**

Dramatická výchova se zabývá osobnostně sociálním učením. Využívá poznatků a principů z oboru dramatického umění, pedagogiky a psychologie. Také bychom ji mohli přiřadit do oboru estetických výchov, protože tak jako hudební i výtvarná výchova je založena na umění. Cíle však mají odlišné, neboť dramatická výchova staví do popředí osobnostní a sociální rozvoj žáka.

## **1.1 Pojem dramatická výchova**

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické“ (Machková 2007, s. 32).

## 2 Historické souvislosti dramatické výchovy

### 2.1 Ovlivnění ze světa

Vývoj dramatické výchovy u nás v 60. letech ovlivnily celosvětové změny, které započala Winifred Wardová v roce 1924 v USA na evanstonké univerzitě. Již v roce 1930 vydává svou první knihu s názvem *Tvořivá dramatika*. Zabývá se v ní improvizací a formálním produkováním divadelních her. Další její kniha se jmenuje *Dělání her s dětmi*, ve které právě zaznívá věta: „*Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší*“. Další představitel pragmatické pedagogiky byl John Dewey, který byl přesvědčen, že škola má více využít přirozených instinktů dítěte a navázat na práci rodiny. Neklade takový důraz na vědomosti jako takové, ani na disciplínu, nýbrž na vědomosti, které zajistí jedinci úspěšné působení ve společenském životě.

Vývoj tvořivé dramatiky v USA začal poměrně rychle. Již v roce 1944 se konala první konference učitelů tvořivé dramatiky a vznikla Americká asociace dětského divadla. Od roku 1955 se vydávala odborná literatura, zejména metodické publikace a od šedesátých let probíhal i výzkum.

Ve Velké Británii byl zakladatelem tohoto oboru Peter Slade – divadelník, rozhlasový pracovník a pedagog. V roce 1954 vydal knihu *Dětské drama*, zabývající se teorií, psychologií a metodikou pedagogického využití dětské dramatické hry. Na něj navázal v šedesátých letech Brian Way, autor knih, ze kterých čerpá mnoho pedagogů, zabývajících se dramatickým uměním. Postupně se tyto dramatické aktivity šířily do dalších zemí západní Evropy jako například do Německa, Holandska, Skandinávie, Rakouska. Ve Švédsku se o rozvoj a využití dětské dramatické hry zasloužila již během 2. světové války knihovnice Elsa Oleniusová.

## 2.2 Šedesátá léta u nás

V šedesátých letech nastaly změny v této oblasti i u nás, avšak nebyly po celá desetiletí tak patrné. V tomto oboru byla započata činnost hlavně v tehdejších lidových školách umění, kde pracovaly hlavně absolventky vysokých divadelních škol, které opustily uměleckou dráhu, a začaly se věnovat práci s dětmi. Byly to Šárka Štembergová – Kratochvílová, Jana Vobrubová, Olga Velková, Věra Pánková a Soňa Pavelková. Od roku 1961 se výrazněji začaly uplatňovat dětské loutkářské soubory Hany Budínské a inscenace Milady Mašatové a Jiřího Oudese. V období kolem roku 1970 vznikaly první metodické a teoretické úvahy a poznatky o dramatické výchově, se kterými bylo možné se seznámit v časopise *Divadelní výchova*. V Brně, v dětském divadelním souboru PIRKO se angažovala Jindra Delongová. V Kaplici pracovali manželé Jaromír a Květa Sypalovi se souborem Racek. Josef Mlejnek, který pracoval s dětským divadelním souborem, hledal nové inscenační i dramaturgické postupy. Začalo se tak vyvíjet dětské divadlo, které mělo zcela jiný obsah i formu. V časopise *Divadelní výchova* (1964–1974) vznikaly první metodické a teoretické úvahy o dramatické výchově (Machková 2007, s. 23–25).

Významnou událostí pro tento obor jsou v roce 1964 první kontakty Evy Machkové, odborné pracovnice divadelního oddělení tehdejšího Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, se společností pro dětské drama v Birminghamu a navázání kontaktu s Peterem Sladem, který se zasloužil o založení tohoto oboru v Anglii. Eva Machková, která má výrazné zásluhy na rozvoji Dramatické výchovy v Čechách, se věnovala především dramatické výchově, dětskému divadlu a dětskému přednesu, dále divadlu pro děti a amatérském loutkářství (včetně koncipování a odborné přípravy národních přehlídek a vzdělávacích akcí). (Dramatická výchova: Historie dramatické

výchovy v českých zemích 2003–2011) Tři období dramatické výchovy v České republice

V prvním období završeném v průběhu druhé poloviny sedmdesátých let se došlo k poznání, že dětské dramatické aktivity, mají-li mít skutečnou hodnotu, nemohou zjednodušeně napodobovat divadelní tvorbu dospělých. Rysem tohoto období bylo soustředění se na metodiku práce uvnitř skupiny, na její rozvíjení i propagaci v širším okruhu učitelů LDO a vedoucích souborů. Až do roku 1989 byly pořádány přehlídky v Kaplici pod názvem Kaplické divadelní léto, kde byla spojována přehlídková představení s praktickými semináři – dílnami pro vedoucí a učitele. V roce 1990 byla přehlídka převedena do Prachatic a v roce 1994 do Ústí nad Orlicí pod názvem Dětská scéna.

Koncem 70. let se uskutečnil první dvouletý dálkový kurz dramatické výchovy, který absolvovalo asi 20 učitelů a vedoucích z celých Čech a Moravy. Na něj navazovaly další, většinou také dvouleté – „lidové konzervatoře“ až do začátku 90. let. V tomto období se kladl důraz na vzdělávání vedoucích, učitelů a seznamování s prací těch, kteří se v tomto oboru dopracovali určitých výsledků. Současně každoročně probíhaly soutěže dětských sborů. Součástí soutěží byly také ukázky z metodiky práce v podobě krátkých veřejných hodin vystupujícího souboru. V této době byly vydávány různé publikace a metodické materiály. Například poprvé vyšel Dismanův *Receptář dramatické výchovy*, který nastartoval vydávání řady sborníků, vztahujících se k divadelnímu umění. Osmdesátá léta znamenala dovršování a prohlubování metodiky DV a její zavedení do učebních plánů vychovatelské větve středních pedagogických škol a do programů škol mateřských. Školství té doby ovšem nezajistilo přípravu učitelů, ale byly to aspoň první záchytné body v školském systému. Úřady a orgány považovaly DV za bezvýznamnou, a tak se mohla dramatická výchova až do roku 1989 vyvíjet celkem svobodně. Důležité na tomto období však je, že pro vedoucí a učitele začíná být



nejdůležitější proces, který vede ke vzniku představení a utváří tak osobnost dětí a vybavuje je výrazovými prostředky. Ustupují od divadelních inscenací založených na reprodukci převzatých textů.

Do vývoje dramaturgie a inscenační práce v průběhu 70. – 80. let zasáhl v té době mladší Josef Mlejnek svými inscenacemi, jako byly *Vandr do světa*, *Čert s houslemi* a inscenace *Král Lávra*. Podle pohádek Josefa Lady tvořila Jindra Delongová. Dana Svozilová zpracovala Andersenovi pohádky, Petr Peňáz vycházel z pohádek Oty Hofmana. Podle *Železnikovova* románu pracovala Silva Macková a Dana Svozilová, manželé Sypalovi zdramatizovali celou řadu dalších původních her. V loutkářské oblasti se angažovala Milada Mašatová, Hana Budinská a Jiří Oudes. Na přehlídku do Kaplice přijeli například Eva Magerová – Polzerová s adaptacemi převzatých dramatických textů Vítězslava Nezvala, Soňa Pavelková, Ludmila Dohnálková s dramaturgií pohádek Františka Nepila, Krista Bláhová a Jiří Bláha s *Obrázky z českých pověstí* Zdeňka Adly a Jiřího Černého a s *Čtením o městě Kocourkově* podle Ondřeje Sekory.

Třetí fáze vývoje DV začíná rokem 1990. Eva Machková, Jaroslav Provazník a další vystupují s výzvou iniciativní skupiny „Vystupme z ilegality“, která se týká zejména možností dramatické výchovy ve školství a rozvoje oboru. Z iniciativy Evy Vyskočilové se konal seminář o možnostech uplatnění DV v učitelském vzdělání. Vzdělávání pokračovalo v podobě schůzek a seminářů na jednotlivých fakultách. Pro pedagogy pedagogických a filozofických fakult probíhal cyklus podzimních dílen, které pořádalo „Sdružení pro tvořivou dramaturgiu“. Postupně začalo zavádění tohoto předmětu na jednotlivé fakulty. Střední pedagogické školy rozšířily po roce 1989 výuku DV na všechny posluchače, do učebních plánů ji zařadila i některá gymnázia. Tento předmět byl také zařazen do učebního plánu v rámci projektu *Obecné školy a Občanské školy*.

Postupně se začalo využívat i zkušeností anglických lektorů a čerpat ze zahraniční literatury, která nám nebyla léta dostupná. Tento proces přiměl k přehodnocení dosavadní praxe, která se soustředila na rozvíjení systému průpravných her a cvičení. V práci na inscenaci se začal uplatňovat skutečný dramatický prvek, jakým je například hra v roli (Machková 2007, s. 25–29).

### **3 Současné zařazení dramatické výchovy do základního vzdělávání 1. stupně**

Winifred Wardová již v roce 1947 napsala: „Každá nová věc ve školství potřebuje půl století, aby byla opravdu realizována“ (Wardová in Machková 2007, s. 23).

#### **3.1 Dramatická výchova v současné škole v primárním vzdělávání**

Současná škola přestává být jediným nositelem informací, její pojetí se mění, do popředí se dostávají informace z médií a jiných informačních toků. Škola bude místo, kde se žáci naučí vzájemnému soužití, spolupráci, pochopení a toleranci. Místo, kde se žáci naučí řešit problémy, navzájem komunikovat, rozvíjet své schopnosti, aby se později dokázali co nejlépe zařadit do společnosti a využili tak celého svého potenciálu. K tomu může být nápomocna i dramatická výchova a její principy založené na diskusi, kooperaci tvořivém myšlení. Žák si uvědomí sám sebe, naučí se překonávat životní stereotypy, rozvine se jeho emocionální život.

„Člověk bez bohaté fantazie nežije plným životem. Ochuzen je i jeho citový obzor. Činnost vyčerpává na úzce osobních zájmech, neschopnost vcítit se v radosti a bolesti okolí jej vyřazují ze společenství ostatních lidí“ (Mlejnek 2004, s. 15).

V současné době je dramatická výchova začleněna do programu Obecná škola jako samostatný předmět na 1. stupni.

Do programu Národní škola v učebním plánu 1. stupně byla zařazena v nadstavbové části, kde se budou prvky dramatické výchovy uplatňovat téměř ve všech předmětech.

Do programu Základní škola nebyla dramatická výchova do primárního vzdělávání začleněna.

### **3.2 V čem je dramatická výchova nezastupitelná:**

Dramatická výchova rozvíjí v první řadě kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa. Jde zejména o tyto kompetence:

- porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům, zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;
- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat;
- véde žáky k tomu, aby byli aktivními a tvořivými lidmi (Provazník, dostupné z <http://www.damu.cz/>)

Tyto kompetence se přímo váží na cíle základního vzdělávání, z čehož vyplývá propojenost dramatické výchovy a základního vzdělávání.

### **3.2.1 Propojenost cílů základního vzdělávání a cílů dramatické výchovy**

Dramatická výchova pomáhá naplňovat všechny vytyčené cíle základního vzdělávání uvedené v RVP. Jedná se o tyto cíle:

*Cíl základního vzdělávání:*

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem schopným stálého sebezvývoje a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které sebou moderní společnost přináší

*Cíl základního vzdělávání:*

- „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně

*Cíl základního vzdělávání:*

- „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“

*Cíl dramatické výchovy:*

- žáci mají získat dovednost přiměřené lidské komunikace a společenského styku, schopnost vyjadřovat a zdůvodňovat vlastní názory, kriticky vnímat, hodnotit a respektovat názory druhých

*Cíl základního vzdělávání:*

- „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem orientujícím se v oblasti lidské práce a tvořivosti

*Cíl základního vzdělávání:*

- „připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti“

*Cíl dramatické výchovy:*

- žáci postupně poznávají základní hodnoty a principy, na nichž spočívá demokratická společnost, seznamují se se způsoby uplatňování občanských práv a povinností, s podílem občanů na veřejném životě, učí se odpovědnosti za stav veřejných záležitostí

*Cíl základního vzdělávání:*

- „vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem orientujícím se v oblasti sociálních vztahů, v oblasti přírodní a ekologické, v etických hodnotách. Žáci mají získat „orientaci v rozmanitých situacích osobního, citového, rodinného, pracovního a občanského života a v základních životních hodnotách, které jim budou oporou při řešení životních situací a při utváření vztahu k druhým lidem a ke společenstvím, v nichž budou prožívat dospělost“

*Cíl základního vzdělávání:*

- „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem orientujícím se v sobě, ve své psychofyzické organizaci

*Cíl základního vzdělávání:*

- „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“

*Cíl dramatické výchovy:*

- žák respektuje druhé lidi, jejich názory, naslouchá jim a oceňuje jejich přínos, umí se na ně spolehnout v případě potřeby

*Cíl základního vzdělávání:*

- „pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“

*Cíl dramatické výchovy:*

- být člověkem vědomým si svých možností a limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje

(RVP 2005, s. 12–13), (Jaroslav Provazník in Soňa Koťátková a kol 1998, s. 63, s. 65 – 66)

### **3.3 Dramatická výchova ve škole**

Nejbližší má dramatická výchova k ostatním estetickým výchovám a společenskovedním oborům. Důraz je kladen především na osobnostní a sociální rozvoj. Podstatou dramatické výchovy je ustoupit od zaběhlých vyučovacích postupů, kdy učitel předává žákovi hotové poznatky a včlenit do výuky hru, jednání, konání, akci. Učitel tak staví na zkušenostech a aktivní činnosti žáka. Ten má možnost během výuky zkoumat a objevovat. Aby tomu tak bylo, je nutné nabídnout žákovi zajímavý a smysluplný obsah, blízký reálnému životu. Pokud se tak stane, bude žák na výuku soustředěný, více uvolněný, jeho myšlení bude přesnější. Vlivem těchto změn ve výuce se docílí utváření i charakterových vlastností a postojů. To vše však vyžaduje odlišné formy práce. Role učitele se mění, stává se z něj spíše rádce a pomocník žáka.



Jeho hlavním úkolem je vytvářet ve třídě tvůrčí atmosféru, která bude podporovat spolupráci všech zúčastněných (Bláhová 1996, s. 21–22).

Zde bychom upomněli názor J. Valenty, který ve své knize upozorňuje na skutečnost, že dramatická výchova se nerovná automaticky „divadelní představení“, přestože prohlašuje za její specifické a definičně podstatné kořeny „drama“ a „divadlo“ (Valenta 2008, s. 41).

Dramatická výchova může být samostatným vyučovacím předmětem nebo metodou výuky různých předmětů, kde je naším cílem rozvíjet například osobnost žáka, komunikaci, vzájemnou spolupráci. K tomu nám pomáhá množství různých metod, zakomponovaných do pracovních postupů, metodika, kterou můžeme chápat široce jako celou teorii vyučování tohoto předmětu, nebo úžeji, jako soubor pracovních postupů (Machková, 1992, s. 9).

Pokud chceme, aby byla dramatická výchova, její techniky, metody, postupy respektovány u učitelů, rodičů i širší veřejnosti, je zapotřebí stanovení jasných cílů, přesné vědomí toho, v čem má žáka obohacovat. Je důležité zabývat se jejími hodnotami, cíli ve vztahu ke konkrétní skupině, ročníku, hodině.

### **3.3.1 Dramatická výchova a nová kurikulární reforma**

Nová kurikulární reforma požaduje nové vyučovací metody, které kladou požadavky na osobnost žáka. Ta by měla být rozvíjena ve všech jejích složkách. Reforma požaduje začlenění činnostního učení s propojením praktického života. Důraz je kladen na vytvoření příznivého klimatu ve třídě i škole. Do pozadí se odsouvá jednostranné osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Novým požadavkům vychází vstříc dramatická výchova, která je založena na učení celostním, učení zkušeností a vzájemné kooperaci.

Dramatická výchova v procesu upřednostňuje žáka, který je vnímán jako individuální subjekt se svými potřebami. Jsou respektovány jeho zájmy, znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Proces dramatické výchovy staví na zkušenostech dítěte, na jeho tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech. Zároveň ho podporuje v oblasti spolupráce a spolutvorby. Základním principem dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování, kde pozornost je kladena hlavně na probíhající proces, na němž se žák aktivně podílí. Čerpá zde z předchozích situací a získává nové. Činnost se stává zážitkem a ve spojení s prožitkem je pro dítě zásadní hodnotou (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 9–10).

### **3.3.2 Cíle dramatické výchovy**

#### **3.3.2.1 Příklad hierarchie cílů**

**Dlouhodobý cíl** vztahující se na celé období školní docházky. Je zaměřen na rozvíjení pozitivních rysů osobnosti a sociálních dovedností.

**Střednědobý cíl** se vztahuje na cíle v jednotlivých ročnících.

**Krátkodobý cíl** se konkretizuje do dílčích dovedností v jednotlivých měsících a hodinách (Bláhová 1996, s. 24–25).

#### **3.3.2.2 Hodnoty a cíle dramatické výchovy podle Evy Machkové**

Na prvním místě je jednoznačně **sociální rozvoj**. U žáka je nutné rozvíjet sociální porozumění a spolupráci. Tyto dovednosti bude uplatňovat po celý svůj život. Jde o schopnost vnímat druhé, o pochopení chování druhého, vcítění se do jeho situace, pochopení motivu jeho jednání. Pomocí dramatu se stáváme

někým jiným, vstupujeme do role někoho jiného a to nám pomáhá lépe pochopit, proč se tak rozhodl, proč tak jedná. Žák pomocí vstupu do role někoho jiného přestává vidět situaci subjektivně nebo egocentricky, a posuzuje situaci z jiné perspektivy. Nahlíží na situaci zevnitř, tedy objektivněji. Stává se empatickým a to pomáhá k vnitřnímu rozvoji jeho osobnosti. Jednoduše řečeno, dítě se stává tolerantnější. Dramatická výchova je založena na spolupráci a souhře, a proto dává žákovi příležitost učit se spolupracovat s druhými, spolupracovat ve skupině. I žáci, kteří jsou ve třídě na chvostě, dostávají příležitost se nenásilnou formou aktivně zapojit do skupiny a práce v ní. Je zde příležitost jak pro učitele, který má příležitost poznat žáka hlouběji, tak pro žáka, který může uplatnit svoje přednosti a být potřebný pro druhé.

Další skupinu hodnot tvoří **rozvoj komunikačních dovedností**. Nejedná se pouze o komunikaci verbální, ale i neverbální, tedy pohybem, gesty a celkovým výrazem. Umět vyjádřit myšlenky, postoje, pocity tak, aby byly srozumitelné ostatním. Zároveň umět přijímat myšlenky, názory, postoje a pocity druhých. Dokázat pochopit, co chtěl druhý říci. Umět druhým naslouchat. Do této oblasti spadá i plynulost řeči, rozvinutá slovní zásoba, schopnost formulovat a artikulovat, pracovat s dechem a hlasem. Jedná se i o mimiku obličeje, těla, gestikulaci, koordinaci pohybu. Dovednost pohybovat se v prostoru, rytmus a temporytmus řeči a pohybu. Cílem je vybavit žáka takovými schopnostmi, které mu pomohou ulehčit vstup do jeho osobního a pracovního života, kde bude tyto schopnosti uplatňovat. Pokud tuto dovednost zvládne, bude jednou v životě lépe zvládat společné soužití s druhými, snadněji se zapojí do profese, která bude tyto schopnosti vyžadovat.

Rozvíjení **obrazotvornosti a tvořivosti** patří k dalším klíčovým hodnotám dramatické výchovy. V tomto smyslu často mluvíme o rozvoji fantazie o schopnosti rozvíjet vlastní nápady. Nejedná se pouze o schopnost rozvíjet fantazii v oblasti umění, ale o schopnost tvořit i v jiných činnostech, aktivně se

realizovat v životě. Hra pomáhá dětem přirozeným způsobem rozvíjet obrazotvornost již od útlého věku. Pomocí metod a technik dramatické výchovy vstupujeme do situací nebo do života někoho jiného, což nám pomáhá bez ostychu rozvíjet fantazii nad řešením těchto situací nebo se tvořivě zamýšlet nad možným chováním a jednáním jiných osob. Hra nám dává možnost přijatelným a poutavým způsobem získat vzácnou zkušenost a odpoutat se od zafixovaných postojů a mechanismů našeho chování.

**Schopnost kritického myšlení** rozvíjí dramatická výchova pomocí situace nastolené ve hře, sociální role, kde je nutné řešit nastolený problém. Žáci jsou nuceni k myšlení, kladení otázek, posuzování různých variant a možných způsobů řešení. Tyto varianty si ověřují, třídí a posuzují jejich vhodnost. Vstupem do role, do „někoho jiného“, je jim umožněno s odstupem a nadhledem, tedy relativně objektivně, nahlédnout na problém, který by v běžném životě řešili subjektivně, bez objektivního posouzení. Tato metoda dává dětem jedinečnou příležitost vyzkoušet si situace nebo se na ně připravit, aniž by jim hrozily sankce a nenapravitelné důsledky.

Důležitou skupinu hodnot výchovné dramatiky tvoří **emocionální rozvoj**. V dnešní přetechnizované době je důležité, aby si děti uvědomily, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, v jehož běžném prožívání mají své místo jak city pozitivní, tak i negativní. Své city je nutné projevovat, avšak ne se jimi nechat ovládat, manipulovat, naopak je mít pod kontrolou, neomezovat jimi druhé. Dramatická výchova dává možnost projevit své city, zaobírat se jimi, zveřejňovat je hrou v roli, kde je možné najít případné řešení problému. V tomto prostoru mohou být i negativní city projeveny, ventilovány a nemusí být potlačovány. V přítomnosti učitele, který má možnost hru řídit, mohou žáci projevit takové city, jako jsou: hněv, strach, úzkost, žárlivost, rozmrzelost, nebo negativismus. Mimo učitele je přítomna i skupina hledající a zkoumající různá řešení a postoje.

Dramatická výchova vede k **sebepoznání a sebekontrolé**, umožňuje žákům získat **pozitivní sebepojetí**. Jejím vlivem si žák může uvědomit svou cenu pro druhé, své silné i slabé stránky, aniž by trpěl dlouhodobým pocitem bezcennosti a vyvozoval negativní závěry. Naopak si může uvědomit své možnosti a schopnosti, které stojí za to prohlubovat a rozšiřovat. Mimo sebe poznává žák vstupem do role i ostatní spolužáky, uvědomuje si svou roli a důležitost, hodnotu v kolektivu. Takovou příležitost dostává každý hráč, takže i méně průbojné, méně úspěšné dítě dostává příležitost cítit svou důležitost v kolektivu. Každý žák dostává příležitost zažít v roli situaci, při které se bude cítit respektován a při které získá pocit jistoty. Naopak žáci silní až dominantní si uvědomí své skutečné místo ve skupině, nutnost respektu a ohleduplnosti k druhým. Pochopí, že každý je v něčem schopný a že každý má v kolektivu své místo a svůj význam.

Významnou skupinu cílů a hodnot představuje **estetický rozvoj, umění a kultura**. Žáci získávají zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu jako je hra v roli, konflikt, dramatická situace, dramatický děj, dramatický dialog i se základy dramatické výstavby. Pokud učitel čerpá náměty z literatury, motivuje žáky k zájmu o slovesné umění, uměleckou literaturu a psané slovo jako takové. Dítě tak získává trvalé hodnoty, které zkvalitní jeho budoucí život, a nastaví tak hierarchii hodnot v jeho dospělém životě. Tím, že proniká do literárního díla prostřednictvím osobní zkušenosti, zůstane v něm trvalý otisk (Machková 2007, s. 51–55).

### **3.3.3 Dramatická výchova na 1. stupni základní školy**

Na 1. stupni základní školy můžeme rozlišovat mezi dramatickou výchovou jako samostatným předmětem a využití dramatických metod v jiných předmětech, případně v integrovaném projektu. Zvláště v nižších ročnících je

možné začlenění her a cvičení, či drobných improvizací do vyučovacích jednotek, případně do jednotlivých vyučovacích bloků, přesahujících trvání jedné vyučovací hodiny. U mladších žáků lze využít jejich zkušeností se spontánní dramatickou hrou, která jim usnadňuje vstup do role a improvizace s příběhem. Začlenění metod, technik, her dramatické výchovy se nejvíce nabízí do předmětů jako je prvouka, vlastivěda, přírodověda, dějepis, zeměpis, tedy tam, kde je účastné lidské jednání a chování. Možné propojení je i v literární výchově a českém jazyce, kde si žák osvojuje dovednosti dorozumívat se, komunikovat a jazyk prakticky užívat. Uplatnění dramatické výchovy ve výuce je pro mnohé učitele nové, z toho důvodu dochází často k záměně s hrou, nejčastěji s hrou didaktickou. Pokud na tento typ her nenavazuje činnost skutečně dramatická, nejedná se o dramatickou výchovu.

### **3.3.3.1 Dramatická výchova jako alternativní metoda v ostatních vyučovacích předmětech**

#### **3.3.3.1.1 Očekávané výstupy dramatické výchovy**

Pokud užíváme metody dramatické výchovy jako způsobu práce v jiných vzdělávacích oborech, můžeme vycházet z očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

Dramatická výchova má v RVP stanoveny tyto výstupy:

## **1. stupeň**

### **Očekávané výstupy – 1. období**

žák

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

### **Očekávané výstupy – 2. období**

žák

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav

- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy (RVP 2005, s. 88).

### **3.3.3.2 Zhodnocení využití dramatické výchovy ve výuce**

Často slyšíme od učitelů o překážkách a limitech, dle kterých je obtížné zavádět nové techniky a postupy do praxe. Některé jsou povahy objektivní, jiné jsou povahy spíše subjektivní. K některým, často vysloveným, se zde vyjádříme.

#### **3.3.3.2.1 Překážky a limity – možnosti a cesty**

##### **Nejčastější námitky**

##### **3.3.3.2.1.1 Čas**

*Takhle se učit nedá, nemáme na to čas.*

Uplatnění principů dramatické výchovy často vyžaduje větší časovou dotaci na přípravu zpracovanějších celků, tematických bloků, projektů. To je dáno samotnou povahou tohoto oboru, v němž nahlížíme na situace z různých úhlů, objevujeme, tvoříme, hodnotíme, a to vše vyžaduje více časového prostoru. Z tohoto důvodu je dobré zařadit do výuky jednodušší tematické bloky, využít některou z metod jen jako dílčí jednotlivou aktivitu, která výuku



žákům zpříjemní, hlavně však výuku zkvalitní. Rámcově vzdělávací program umožňuje propojit učební celky do tematických bloků, projektů. To je možné zvláště v primární škole, kde převážně vyučuje jen jeden pedagog. Další možný způsob je vědomé stanovení si cíle a ohniska lekce. Pedagog si zvolí potřebné kroky vedoucích k jeho dosažení pomocí zásadních aktivit vyžadující větší časovou dotaci, a těch, kde takový časový prostor není nutný. Učitel může sám své zvolené aktivity zefektivnit, aniž by nějaká z nich ztratila svou funkci v procesu. Čas přípravy je možné urychlit jednoznačnou instrukcí, utříděním materiálu, jasným vymezením cíle, promyšlenou organizací, rychlejším přechodem na herní aktivity. Učitel může zvážit, zda zvolí aktivity, kde se žáci zúčastní současně, nebo jednotlivě. Na zvážení je i forma reflexe, jakou formou bude probíhat. Jestli bude probíhat formou písemnou, diskusí, gesty nebo formou živého obrazu.

#### **3.3.3.2.1.2 Prostor**

*Takhle se učit nedá, nemáme místo, kde bychom mohli s žáky pracovat.*

Velké prostory typu tělocvičen nejsou příliš vhodné, přestože dramatická výchova je často založena na pohybu a práci prostorem. Tělocvična brání nastolení fikce i pocitu jisté intimity skupiny, sounáležitosti. Je náročná na organizaci, problémy vznikají v komunikaci, pro pedagoga je náročná na hlas. Odklizení lavic ve třídě je fyzicky i organizačně náročné, esteticky neuspokojivé. Pro dramatickou hru je vhodná herna s kobercem, prostor větší, spíše méně zařízený, kde by mohli žáci pohodlně sedět, ležet. Prostor, který nebrání v pohybu a umožňuje variabilitu, členění a pokud je to možné, umožňuje samostatnou práci menších skupin. Prostor, kde žáci mají možnost odpočívat, je dnes často k vidění v mnoha třídách našich škol. I v tomto prostoru může probíhat činnostní výuka.

### **3.3.3.2.1.3 Skupina**

*S takovým počtem žáků nejde pracovat*

Proces, při němž se uplatňují metody dramatické výchovy, probíhá ve skupině, přestože se často uplatňují individualizované strategie, většinou převažuje kooperace a skupinové sdílení. To vnáší do práce pestrost, prolomení stereotypů, objevení nových kontextů. V hodině, kde využíváme dramatické prostředky, je vhodné pracovat s dělenou třídou, kde ideální počet žáků je patnáct. To však často není možné. I s početnější skupinou lze pracovat, pokud učitel dobře promyslí organizaci hodiny, připraví pro všechny žáky aktivitu i společné sdílení prezentací a reflexí. Je vhodné začleňovat individualizované, párové, skupinové a hromadné formy výuky. Pokud chceme zapojit co největší počet žáků, je třeba volit vhodné modely a metody skupinové práce, ve kterých dojde ke společnému sdílení. Ke kvalitní práci ve dvojicích a skupinách přispívá vytvoření příznivého klimatu ve skupině, třídě, se kterou pracujeme. Důležitý je respekt, otevřená komunikace, respektování pravidel, společné pozitivní zážitky. Skupinová práce umožňuje učiteli aktivní zapojení všech žáků do programu hodiny.

### **3.3.3.2.1.4 Chování dětí**

*Dnešní děti jsou nesoustředěné.*

K lepší práci s dětmi napomáhá, když cíl vzejde ze skupiny, která k němu sama dospěje a postupně k němu směřuje. Pokud tomu tak není, přichází cíl zvenčí a musíme k němu žáky přivést. V práci s dětmi často hodnotíme kladně žáky, kteří nám nečiní překážky v naší snaze dovést práci do konce. Z obavy, že se nám celý proces roztříští, jednáme mocenským způsobem a dáváme příkazy, pokyny, odměny a tresty. Důraz klademe na jasné, kontrolovatelné výstupy a přitom kvalita celého procesu zůstává v pozadí. V tomto případě určuje pravidla pedagog. V opačném případě pedagog sjednotí skupinu na

základě společného zájmu a následného zaujetí. Při takové práci vzniká respekt, autoregulace, každý vstupuje do společného díla dle svých možností, všichni směřují ke společnému cíli. V kompetenci pedagoga však je promýšlet, co v procesu společně vytvoří a co bude udržovat společný zájem.

Jak docílíme, že proces bude pro děti zajímavý:

- Učitel nabídne žákům neobvyklé téma.
- Učitel umožní žákům přitažlivý způsob práce.
- Žáci budou spolutvůrci a partneři celého projektu.
- Učitel žákům umožní realizovat se svobodně s možností vyjádřit se, hledat, hodnotit. Vše je podmíněno dodržováním stanovených pravidel.
- Nabídneme žákům pro ně zajímavou postavu, dobu, problém, místo.
- Proces je působivě vystaven. Má v sobě napětí, nečekanost, novost, gradaci.
- Zapojíme všechny žáky.

Učitel se přizpůsobí žákům. Bude tím, kdo jim naslouchá, hraje s nimi, umožní jim jejich realizaci, ocení jejich práci.

Pokud nastane během realizace problém s chováním žáků, je na učiteli, aby se zamyslel, z jakého důvodu poklesl jejich zájem. Zda nesoustředěnost není způsobena špatnou motivací, nezájmem o nastolený problém, špatným rozvržením času nebo únavou dětí. Pokud k neklidnosti dětí přispěly tyto důvody, pedagog se zamyslí nad možnými změnami uvnitř procesu. Zařazením

relaxace i přestávky může podnítit další zájem žáků o aktivitu. Také může změnit sled kroků, například motivaci posílí napětím, znesnadněním aktivity nebo změnou instrukce. Krajní možností učitele je přistoupení k direktivnímu zásahu, který je někdy nutný. Zkušený pedagog si je vědom dlouhodobého vývoje žáka, dlouhodobého procesu, který ho provází celou školní docházkou. Na prvním stupni je žák na začátku tohoto procesu, který bude mít další fáze svého vývoje v jednotlivých oblastech, jako je například komunikace, morálka, kázeň, sociální kompetence. Učitel by měl potlačit své osobní zasažení, nechat žáka chybu pojmenovat, společně s ním hledat možné řešení a cesty, kterými žák dojde k určitému poznání. Vše je podmíněno vzájemnou důvěrou mezi učitelem a žákem. Žák nesmí mít obavy z pochybení ve svých názorech, po kterých by následoval trest. V začátcích naší práce, kde začleňujeme výuku kreativní i aktivní, mohou žáci nabýt pocitu, že se jedná o hodiny, kde se může vše, kde není řád a pravidla. Stále máme však na paměti, že hodina činnostní je hodina založená na řádu a pravidlech, na jejichž stanovení se podílí jak učitel, tak žáci a vychází z přirozené povahy dění a procesu. To vše přispívá k vytvoření vztahu důvěry žáků k učiteli, který je nezbytnou součástí této práce.

#### **3.3.3.2.1.5 Využití metod dramatické výchovy**

*Děti tyto metody nezvládnou.*

Hra je přirozenou dětskou součástí a její potřebou, která se postupem věku mění. Rolovou hru děti snadněji přijímají v začátcích primárního vzdělávání, tedy v první a druhé třídě, kde si sami hrají na lékaře, učitele, kadeřnice. Dále záleží na učiteli, jakou zvolí metodu, techniku, typ rolové hry, která je závislá na věku žáků a bude je snadněji motivovat k činnosti. Žáci prvního stupně využívající metod dramatické výchovy již od prvního ročníku, zvládnou obtížnější techniky lépe, nežli žáci druhého stupně, kteří s dramatickou výchovou začínají. Zvládnutí technik dramatické výchovy záleží tedy na

zkušenosti té dané skupiny. K úspěchu výuky přispívá volba správné techniky, jasná instrukce, vhodný obsah. Zapojí-li se učitel do vlastní aktivity, vstupuje-li do rolí, je dětem spoluhráčem a tak napomáhá vytvářet klima důvěry, bezpečí a jistoty. On sám tak projeví důvěru v nabízené aktivity a chuť se jich účastnit. Pro lepší pocity žáků může v začátcích učitel volit techniky, kde pracují všichni žáci současně najednou. Jedná se o simultánní rolovou hru, při níž nejsou přítomni diváci. Je na pedagogovi a jeho zvážení vhodnosti prezentace, buď její vynechání, nebo omezení, případně může nechat toto rozhodnutí na skupině.

Pocitu jistoty při takovýchto aktivitách přispívá konstruktivní, perspektivní hodnocení, zaměřující se na hodnocení významů a sdělení, nikoli hodnocení žáků.

Individuální dispozice žáků mohou být překážkou, které však učitel může předejít vhodným zadáním aktivity, možností do aktivity nevstoupit a tím se ochránit před pocitem nejistoty (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 15–28).

### **3.3.3.3 Hodnocení dramatické výchovy**

V dramatické výchově má hodnocení svůj význam, bez něž by byla výuka bezpředmětná. Nejde jen o formální hodnocení, jde o ukončení činnosti v dramatické výchově mající své jasné místo. Žáky nelze v dramatické výchově hodnotit slovy „správně a špatně“, nýbrž jeho pokrokem a rozvojem. Špatné by bylo poměřovat ho s druhými žáky a jejich schopnostmi. Právě reflexe vnáší do procesu v závěrečné fázi určité vyřešení, ukončení práce. Skupina společně zrekapituluje, co prožila, k čemu došla. Hodnocení je možné vložit na závěr, případně i v průběhu hry.

Pokud uvažujeme nad hodnocením dramatické výchovy jako nad klasifikací jednotlivých žáků, dostáváme se ke složitější otázce. Význam přiřkládaný hodnocení je zřejmý i z osnov Obecné školy, kde je hodnocení v dramatické výchově věnována samostatná kapitola. V hodnocení nám mohou pomoci právě očekávané výstupy oboru dramatické výchovy, uvedené v RVP, přičemž si můžeme očekávané výstupy položit formou otázek a odpovědět si, jaké dovednosti formulované do očekávaných výstupů žák ovládá.

Z textu Jaroslava Provazníka vyplývá, že hodnocení může mít diagnostickou funkci.

Učitel získává zpětnou vazbu o efektivitě výuky

Pomocí hodnotících aktivit získává zkušený učitel zpětnou vazbu o odborných a pedagogických kvalitách sebe samého. Hodnotícími aktivitami jsou myšleny i žákovské výkony ohodnocené body, známkami, či slovně. Mnoho činností a technik může mít diagnostickou funkci.

Metody a techniky hodnocení H. Kasíkové (s odvoláním na D. Jacquese), které lze použít:

- „pozorování (pozorování skupinové činnosti určeným jednotlivcem či skupinou)
- dotazníky – propracovaný systém mají Angličané
- deníky
- zpětné zpravodajství (jeden nebo dva členové skupiny referují na počátku práce o tom, co se událo posledně)
- hodnotící listy (připravené učitelem, nebo skupinou)

- interview
- kolující dotazník (každý ve skupině je požádán, aby svůj papír rozdělil na tři části: první pro věci, které jsou považovány za nejcennější, a proč, druhý pro ty, které jsou pokládány za nejméně podstatné, a proč; třetí pro nápady na zlepšení; na takto připravený arch každý odpoví, archy kolují a každý si je potichu přečte)
- hodnocení „po svém“ (skupina je rozdělena na dvě poloviny, jedna druhé navrhne metodu nebo techniku hodnocení)
- hodnocení s pomocí videozáznamu“

Hodnocení je také možné uchopit jako „prostředek rozvoje schopnosti žáků“. V učivu Obecné školy je hodnocení uvedeno jako jeden okruh učiva. Žáci se pomocí něj učí:

- „rozvíjení schopnosti objektivního sebehodnocení (silné i slabé stránky)
- rozvíjení schopnosti hodnocení skupinové práce
- vedení žáků k hodnocení ostatních
- prohlubování schopnosti ústního nebo písemného hodnocení“

(Provazník in Koťátková a kol., 1998, s 83–85)

**Reflexe** je nedílnou součástí většiny aktivit dramatické výchovy. Je to prostor, kde žáci mají možnost vyjádřit své pocity, prožitky, názory směrem ke své osobě, tak i ostatním členů skupiny nebo skupině jako celku. Takovéto vyjádření vyžaduje od žáků velké soustředění, ale i odvahy otevřít se před ostatními žáky. Pomocí reflexe můžeme dojít k dovršení naší práce

v jednotlivých hodinách. Může se vyjádřit každý žák za sebe, ale i celá skupina završí společně započatou aktivitu.

Z textu Kristy Bláhové vyplývá jako jeden z možných způsobů reflexe volnou diskusí, během níž vyjádří každý zúčastněný sám za sebe své myšlenky směřující ke hře, roli, tématu, které ho právě napadnou. Učitel napomáhá žákům strukturovanými otázkami, jako jsou například:

- „Měl jsi někdy podobný zážitek?
- Jak jsi reagoval?
- Myslíš, že bys dneska jednal jinak?“

Možné je i vyjádření žáků pomocí výtvarných technik, volného psaní k tématu, myšlenkovými mapami aj.

Sám učitel by si měl odpovědět na podobné otázky typu:

- „Splnila hra cíl?
- Co nového dětem přinesla?
- Co nedokázaly? A co tedy vidím jako potřebné dále rozvíjet?
- Jak se skupina projevovala jako celek?
- Jak se projevovali jednotliví hráči?“

(Bláhová 1996, s. 59)



## Reflexe a cíl dle Josefa Valenty

„Čím konkrétněji formulujeme cíle, tím přesněji víme, o čem hovořit v reflexi, tím přesněji můžeme řídit průběh reflexe tak, aby cíl byl naplňován!

Na druhé straně – nevyhýbáme se ani tomu, co se v reflexi objeví mimo náš záměr, ale žáky to zajímá a začnou o tom hovořit. Živé dramatické aktivity vždy vyžadují pružnou práci s cílem. To se odráží i ve vedení reflexí“ (Valenta 2008, s. 291)!

## 4 Podíl dramatické výchovy na utváření klíčových kompetencí a na naplňování průřezových témat

### 4.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ ... „Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ ... „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají...“  
**„Proto k jejich utváření a rozvíjení musí přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“** (RVP 2005, s. 14).

Jedná se o tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Dramatická výchova je komplexní obor, který může sehrát v moderní škole významnou roli. Vlivem svých přesahů do mnoha oblastí sdílí mnohé kompetence formulované autory RVP jako klíčové nebo je podstatně rozvíjí.

Dramatická výchova se přímo váže na kompetence **komunikativní, sociální a personální**, které jsou přímo uvedené v RVP. Tyto dvě kompetence jsou hlavní doménou dramatické výchovy. Prostřednictvím rolové hry žáci vstupují do různých postav, za něž promlouvají, jednají, prožívají jejich pocity, nahlíží jejich očima na situace a jejich řešení, a to vše na bázi fikce, v bezpečí, bez možných dalších následků, které by je mohli poznamenat v dalším životě. Během diskuzí se žáci učí argumentovat, vyhodnocovat, vyjadřovat své názory a dostávat zpětnou vazbu od ostatních zúčastněných. Žáci se učí komunikovat verbálním i nonverbálním způsobem pomocí gesty a pohyby celého těla. Další příležitost dostávají při práci ve skupinách, kde se učí spolupráci, vzájemné komunikaci s ostatními žáky. Prostřednictvím dramatické výchovy získávají žáci zprostředkovaně zkušenosti důležité pro život, učí se řešit problémové situace ve škole i v běžném životě. Učí se ... „rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Díky tomu rozvíjejí žáci svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Tím si žáci uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí, jsou vedeni k tomu výsledky svých činů hodnotit. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají (podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám) a je u nich efektivně podporována schopnost se jim bránit (schopnost rezilience, tedy schopnost odolávat vnějším tlakům)“. Kompetence **k učení a řešení problémů** se naplňují prostřednictvím dramatické výchovy, kdy se žák učí prozkoumávat témata z více úhlů pohledu, nahlíží na ně s nadhledem, vyhledává a třídí informace, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, zamýšlí se nad svým jednáním, spojuje si fiktivní situaci s reálnou životní situací. Reflexe a hodnocení pomáhá naplňovat **kompetence pracovní**, umožňuje žákovi přiznat svůj omyl, chybu, vyjadřovat svůj názor a poskytovat zpětnou vazbu ostatním žákům, umět se vyjadřovat k jejich práci a ocenit ji, zhodnotit práci celé skupiny. Pomocí učitele vyhodnocuje svou vlastní práci, učí se přijímat názory druhé osoby, s kterými může dále pracovat a tím se zdokonalovat ve

své další činnosti. V práci s náměty a tématy týkajících se mezilidských vztahů v současné společnosti a jejího fungování se žáci učí **kompetencím občanským**. Jedná se o dodržování stanovených pravidel, rozvíjení tvořivosti, vztah ke kultuře a tradicím, rozlišování skutečných hodnot v dnešní společnosti. Dramatická výchova klade důraz na hledání etických hodnot (Provazník, dostupné z <http://www.damu.cz/>).

## 4.2 Průřezová témata

„Průřezová témata reprezentují v RVP okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka, především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP 2005, s. 90).

Průřezová témata prolínají všemi vzdělávacími oblastmi, spojují výuku s činnostmi konanou mimo ni, dále jsou propojena se vzdělávacím obsahem a podporují osvojování klíčových kompetencí.

Jedná se o tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova

- Mediální výchova

(RVP 2005, s. 90)

#### 4.2.1 Osobnostní a sociální výchova

K průřezovému tématu **Osobnostní a sociální výchova** má dramatická výchova nejbližší ze všech uvedených témat. Pomocí metod, technik i průpravných her dramatické výchovy, začleněných do jednotlivých předmětů, můžeme velmi dobře naplňovat právě toto téma a jeho hlavní tematické okruhy:

- Osobnostní rozvoj
- Sociální rozvoj
- Morální rozvoj

Tematické okruhy mají být realizovány prakticky, k čemuž nám pomáhá například hra, cvičení, navozené situace, diskuse a reflexe. Žák se učí poznávat sám sebe, ostatní lidi, hlubším způsobem proniká do mezilidských vztahů, vzájemné spolupráce, učí se chápat principy mezilidské komunikace. Získává svůj postoj k hodnotám, praktické etice. Pomocí navozených situací a možností náhledu a odstupu se učí rozhodování, kritickému myšlení a řešení problémů.

#### 4.2.2 Výchova demokratického občana

Žák se prostřednictvím dramatické hry a hraním rolí učí vytvářet vzájemné vztahy ve třídě i mimo ni, a ty jsou podpořeny respektem, tolerancí a vzájemným porozuměním. Vše se děje pomocí dramatické výchovy, která

pomáhá žákům zažít fiktivní životní situace a zároveň čerpá i z jejich životních zkušeností, pomocí nichž se u žáků utvářejí demokratické vědomosti a postoje, vytvářejí se demokratické vztahy ve škole, žáci se začínají aktivně zapojovat do jejího života. Učitel pomáhá vytvářet pomocí dramatické výchovy příznivé klima ve třídě, v případě potřeby pomáhá zapojovat jednotlivce do třídního kolektivu. Žáci si uvědomují vlastní zodpovědnost za své chování a své činy.

#### **4.2.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

Dramatická výchova nám může být nápomocna při překonávání předsudků a stereotypů, zakořeněných v myslích žáků, někdy i jejich rodičů. Můžeme ji využít k lepšímu pochopení různých životních a rodinných příběhů, životních stylů našich rodin i rodin žijících v jiných státech Evropy. Její metody a techniky nám mohou pomoci k seznámení žáků se životem, zvyky, tradicemi a životním stylem jiných národů. To co žáci vidí a prožívají, jim pomáhá k snadnějšímu přijetí námi nabízených informací.

#### **4.2.4 Multikulturní výchova**

Multikulturní výchova se dotýká vztahů mezi učiteli a žáky nebo mezi žáky navzájem. Pomocí začlenění metod dramatické výchovy může škola docílit nastavení takového klima, ve kterém se všichni budou cítit bezpečně a rovnoprávně. Bude docházet ke vzájemné toleranci a vzájemnému pochopení. Máme-li žáka jiné národnosti ve třídě, může tato situace pomoci ostatním žákům k lepšímu pochopení a respektování různých etnik. Lépe se nám může podařit přiblížení jiné kultury a docílit tak vzájemné tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám. Pomocí technik dramatické

výchovy a následné reflexe můžeme rozvíjet dovednost, rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a předcházet vzniku xenofobie.

#### **4.2.5 Environmentální výchova**

Využití možností dramatické výchovy můžeme například i v oblasti přírody, společnosti a zdraví člověka, působíme jak na žáka vnímajícího citlivým způsobem postavení člověka v přírodě a chápajícího základy ekologického myšlení. V souvislosti s oblastí zdraví si žák může začleněním dramatické výchovy do výuky ujasnit a upevnit znalosti z této oblasti, uvědomit si důležitost svého zdraví a nevratnost jeho poškození. Osvojuje si vlastnosti jako je například ohleduplnost, tolerance, vstřícnost ve vztahu k prostředí a přírodě.

#### **4.2.6 Mediální výchova**

V této oblasti se žáci učí kriticky nahlížet a hodnotit různé typy sdělení jaké nabízí nejen mediální svět, ale i prostředí, které každé dítě obklopuje. Pro žáka je důležité umět si zpracovat a kriticky vyhodnotit podněty, které jsou k němu vysílány ze všech stran, nejen z mediálních a reklamních sdělení. Tím, že získá větší dovednosti a poznatky v oblasti komunikace, má větší šanci na pochopení světa, který mu skýtá spousty možností. Dramatická výchova může přispět k rozvoji v oblasti komunikace, kde se žák učí chápat vztah mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním, učí se stylizovat mluvený i psaný projev a vyjadřovat své vlastní postoje. Začíná si uvědomovat své vlastní životní hodnoty.

## **5 Vliv dramatické výchovy na osobnost dítěte mladšího školního věku**

Pokud mluvíme o mladším školním věku, máme na mysli věk dítěte mezi jeho šestým a jedenáctým rokem. Začátkem tohoto období dochází k výraznému zlomu v životě dítěte, jímž je vstup do základní školy. Jeho vlivem se tak dítěti život otevírá do širších rozměrů. Nejenže mu začínají povinnosti s učením, ale není pro dítě jednoduché ani začlenění do nového kolektivu ostatních žáků. Za své jednání odpovídá od této chvíle rodičům, učitelům a později i sám sobě. Většina dětí kráčí do školy s nadšeným pocitem očekávání něčeho příjemného a zábavného, něčeho, co budou moci objevovat a poznávat.

„Osobnost žáka mladšího školního věku je formována především zážitky vyvolanými podněty vnějšího prostředí. Dítě je těmto impulzům plně otevřené, je zaměřeno „navenek“. Hovoříme o extrovertní orientaci ...“ (Bláhová 1996, s. 13).

Ne však všechny děti přicházejí do školy s nadšením a chutí se učit nové věci. Někteří si chtějí stále hrát, zabývat se svými záležitostmi, a tak je učení pro ně na posledním místě. Schopnost adaptace směrem ke škole je u každého dítěte individuální. Co však mají všechny děti při vstupu do školy společné, je touha po kladném ohodnocení svým učitelem. V tento okamžik bychom zdůraznili významnou úlohu dramatické výchovy, jejích metod a technik, začleněných do primárního vzdělávání. S jejich pomocí snáze zaujmeme pozornost dítěte, a to nám dává možnost za všech podmínek žáka kladně ohodnotit.

„Hra přispívá k posilování kladných vlastností pozornosti. Vychází z koncentrace dětského vědomí na hrovou činnost a jejím pěstováním může



významně pomáhat výchově. Schopnost soustředění pozornosti jako základní předpoklad úspěšné činnosti...“ (Mlejnek 2004, s. 14).

Vraťme se ještě k žákovi mladšího školního věku, jenž touží po všem novém, co mu škola může nabídnout. V tomto období dochází k velkému vzestupu pozorovacích schopností, dítě je schopné stále většího soustředění, které se střídá s únavou. Fantazie má v tomto věku stále ještě své pevné místo a pomáhá žákovi pochopit a vysvětlit situace, jichž není schopen chápat na základě kognitivních funkcí. Mezi osmým a jedenáctým rokem touží žák po pohybu a dalších aktivitách, kde může projevit svou zdatnost, sílu a uplatnit svou nabytou senzomotorickou orientaci. Velikou oblibu mají u žáků soutěže, ve kterých využívají své nově získané dovednosti, tedy schopnosti kooperace a komunikace. Dítě začíná postupně zvládat své emoce, jak pozitivní, tak i negativní.

Pomocí dramatické výchovy může vést učitel výuku takovým způsobem, který mu umožňuje rozvíjet u žáků jejich vstupní potenciál a zároveň uspokojí jejich potřeby. Vyučování může probíhat v duchu tvořivosti, prožitku, činnosti a zkušenosti. Pro žáka z počátku znamená dramatická výchova jakési spojení s předškolním věkem, kde byla prioritou hra, která měla pro děti emocionálně relaxační význam. Ve školním období souvisí hra s kooperací a se skupinovým sdílením. Žáci se pomocí hry navzájem seznamují, později poznávají a utvářejí nové vzájemné vztahy. Na základě začlenění dramatické výchovy do výuky jednotlivých předmětů dochází nenásilnou formou k osvojování vědomostí a dovedností, a to v jednotlivých předmětech vyučujících na prvním stupni základní školy.

## 5.1 Dovednosti učitele dramatické výchovy

„Nejdůležitějším faktorem uplatnění dramatu ve výchově je učitel. Bylo by zpozdilé předpokládat, že se učitel nepotřebuje pro drama připravovat – ale stejně zpozdilé je naznačovat, že potřebuje divadelní kurs. Skutečný, silný a vcítující se zájem o děti, bez ohledu na jejich akademické schopnosti nebo nadání, je první nezbytností. Druhou jsou vědomosti o tom, proč drama užívat“ (Way 1967, s. 11).

Učitel by si měl být vědom svého úkolu v hodinách dramatické výchovy, kterým je vytváření pozitivní nálady a příjemné atmosféry. Pokud se mu podaří vytvořit příznivé dlouhodobé klima ve skupině, kde budou žáci pracovat v uvolněné, přívětivé, demokratické atmosféře, docílí u dětí osvojení dobrých sociálních vztahů a dovedností. Jen tak bude výuka efektivní. Učitel musí během hodin vytvořit u žáků pocit jistoty a úspěšnosti, kterým jsou motivováni k další tvořivé činnosti. Hráči nikdy nesmí mít pocit zesměšnění, nebo trapnosti. Učitel musí zajistit, že ostatní zúčastnění hráče neokřikují, nekritizují, nenapomínají a neposmívají se jim.

Učitel, který se rozhodl věnovat dramatické výchově jako oboru, či předmětu by měl ovládat určité dovednosti, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí této práce. K dobrému zvládnutí práce v tomto oboru mu pomůže, pokud jeho osoba bude pro žáky autoritou, zároveň však bude pro žáky partnerem, respektující dětství v plném jeho rozsahu. Jen učitel tolerantní, vstřícný, schopný naslouchat a vcítit se, komunikovat a být nápomocný při hledání hodnot zvládá práci v tomto oboru úspěšně. Specifickými schopnostmi učitele jsou schopnosti vyjádřit se srozumitelně, být pro žáky zajímavý, mít pedagogický postřeh, být schopný vnímat projevy druhých a správně je hodnotit. Musí být ochotný snášet zátěž z ustavičného styku s dětmi, z hluku a neklidu, který tuto práci provází. Očekává se jeho vyrovnanost se sebou

samým, kterou získal na základě sebepoznání a sebehodnocení. Dále jeho jistota ve styku s lidmi a ve své schopnosti. Ochota měnit své chování, pracovní postupy a přizpůsobovat je potřebám svých žáků (Machová 2007, s. 184–186).

Rovněž Krista Bláhová uvedla tyto vlastnosti učitele dramatické výchovy jako nezbytné předpoklady k vykonávání jeho povolání. Kromě pedagogického taktu, postřehu a sdílnosti předpokládá, že bude disponovat s takovými vlastnostmi jako je tvořivost, představivost, fantazie. Bude ovládat fabulační schopnosti, cit pro temporytmus, prostor a smysl pro tvar. Dále mu budou blízké komunikační dovednosti, umění empatie, postřeh, díky němuž bude pohotově formulovat cíle podle aktuální potřeby žáků. Připomíná i nezbytnou dávku elementárních znalostí a dovedností z oboru divadla a jeho hereckých předpokladů (Bláhová 1996, s. 27).

## **5.2 Stanovení potřeb skupiny a vytyčení cílů**

Příprava učitele na práci s určitou skupinou se vztahuje k vytváření koncepce na delší údobí a stanovení základních kroků. Jednak na přípravu jednotlivých lekcí. (viz kap. 3.3.2. Cíle DV)

Jedná se jak o potřeby určitého věkového stupně, které lze odvodit z psychologie a cílů určitého stupně nebo typu školy. Tyto potřeby můžeme odůvodnit, ještě dříve, než se skupinou setkáme. Využít k tomu můžeme například dokumentaci nebo můžeme vycházet z analogie podobných skupin. Další potřeby může učitel stanovit až po setkání se skupinou, s jejími konkrétními členy. K lepšímu poznání a určení potřeb žáků mohou pedagogovi pomoci různé specializované seznamovací hry a cvičení, při nichž poznáme chování žáků důkladněji. Na začátku je poznávání nejintenzivnější, avšak ve skutečnosti nikdy nekončí. Během času se mění žáci, mění se i celá skupina

a vztahy uvnitř ní. Toto seznamování se skupinou je velmi důležité a nelze jej vynechat nebo je nahradit jen intuicí.

### **5.3 Úvaha o cílech dlouhodobých i krátkodobých**

Dalším krokem učitele bude stanovení dlouhodobých cílů, které plánuje na celý školní rok nebo delší časové období. Následuje plánování krátkodobých cílů pro každou jednotlivou hodinu. Aby bylo možné posoudit, zda byly cíle dosaženy, je nutné je formulovat konkrétně. Dosažení cílů znamená ověření si vědomostí, které měli žáci získat. V dramatické výchově vědomosti, rovná se porozumění zkoumanému vztahu, situaci problému a dovednosti, kterou si žáci osvojili. Pokud zařadíme například techniky, hry dramatické výchovy do jiných vyučovacích předmětů, je cílem získání vědomostí a znalostí učiva v tom daném předmětu. Cíle jsme v tomto případě dosáhli pomocí nástrojů dramatické výchovy.

## 6 Metody a techniky dramatické výchovy

### 6.1 Volba prostředků a látky

Teprve na základě stanoveného cíle volíme prostředky (metody, techniky) a námět, téma. Obojí je navzájem provázané a musíme brát na zřetel, že ne všechny prostředky stejně dobře odpovídají určitému námětu a látce.

Metody si může zvolit učitel sám nebo společně s žáky. Je to systematický, promyšlený postup vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, který směřuje k vytyčenému cíli. Metoda může být jediný prostředek jak dosáhnout cíle, ale zároveň metoda může mít i několik technik, které představují konkrétní postupy vedoucí k dosažení cíle. Učitel může tyto metody začlenit do různých předmětů, aby tak dosáhl výchovných a vzdělávacích cílů i osvojení klíčových kompetencí zúčastněných žáků.

### 6.2 Různé typy a druhy her

**Hry agonální**, jejichž principem je soupeření, rozehrátí, motivování. Někdy je označujeme jako *Hry s pravidly* a označujeme je jako *Hry didaktické*. Tyto hry posilují zájem žáků o učivo a učí je přijímat pravidla. Soutěže mohou sloužit k psychickému uvolnění a rozehrátí, nesmí se však překloupat do rivality a nezdravého soupeření.

**Hry mimetické** využívají nápodobu, přeměňování se, žáci hrají „jako“. Můžeme zde právě využít u mladších žáků jejich přirozenosti, kdy si ještě nedávno hráli s panenkami a loutkami, přestrojovali se a maskovali.

**Hra v roli, hra rolová, hra v situaci**, to je více názvů pro jednu míněnou hru dotýkající se divadla, ale zároveň splňující pedagogický cíl, jakým je například kooperace. Lze je shrnout pod jeden název **dramatické hry**. Nejjednodušší formou rolové hry je **simulace**, při které účastníci nahlíží na situaci z různých úhlů pohledu, vstupují do role někoho jiného a je jim tak umožněna schopnost empatie, vcítění se do někoho jiného. Charakterizace vyžaduje větší dovednost a vyzrálost, poněvadž jde o vytvoření fiktivní postavy, k čemuž žáci potřebují mít určitou životní zkušenost. Dochází zde k šaržírování, tedy k vnější nápodobě nejběžnějších znaků určitého lidského typu nebo způsobu chování (Provazník in Koťátková a kol, 1998, s. 73–75).

### 6.3 Improvizace

Improvizace je metoda, při které může žák jednat zcela nepřipraven a reagovat tak na chování a jednání ostatních hráčů, nebo může být předem připravena a žáci se tak mohou předem domluvit na průběhu, od kterého se mohou mírně odklonit, nicméně domluvená linie zůstává stejná. Žáci pracují v malých skupinách, nebo se může jednat o improvizaci hromadnou, kde dochází k spontánnímu jednání tak cennému pro prožitek dětí.

„Tuto pojmovou dyádu – IMPROVIZACE – INTERPRETACE – vnesla jako obecné označení metody práce do naší terminologie E. Machková. Význam netkvěl a netkví jen ve skutečnosti pojmenování, ale též v upozornění na faktum pro dramatickou výchovu zásadní: nejde o „secvičování hry podle předem sepsaného dramatikova textu – dramatického textu“ (Valenta 2008, s. 217).

## 6.4 Pantomima

V této metodě se žáci vyjadřují pouze pohybem vlastního těla, jen neverbálním způsobem, k vyjádření využívají svá gesta, případně zvuky. U žáků je tato metoda oblíbená, neklade na ně takové nároky v oblasti verbálního a fyzického zapojení, dává prostor k rozvoji pohybových schopností, rozvíjí jejich představivost a tvořivost. Žáci se tak snadněji zapojují do nové role. K usnadnění je možné zahájit pantomimu ze štronza, na které se mohou žáci předem připravit.

**Narativní pantomima** je technika, kdy učitel vypráví krátký příběh a žáci paralelně pantomimicky děj ztvárňují pohybem, či gesty. Pokud učitel příběh čte, je často nutné toto čtení opakovat a žáci se zapojí až při druhém čtení. Učitel uvádí žáky jednoduchým způsobem do dramatické hry, která u nich rozvíjí představivost, učí je soustředění a napomáhá lepšímu porozumění daného tématu (Valenta 2008, s. 131).

## 6.5 Živý obraz

Je variantou pantomimy, kdy rozehráváme pouze určitou část dramatické situace. Výchozí postavení nehybného sousoší hráčů může být ve dvojicích, či skupinách. Takový obraz je možné hráči postupně doplňovat, případně pro lepší pochopení děje i krátce rozehrát. Tento styl práce nabízí lepší soustředění žáků a možnost hlubší analýzy dané situace. Žáci se mohou na živý obraz krátce připravit, pokud se však obraz dotváří, tak příprava není možná. Přestože tato technika vyžaduje větší nárok na udržení klidu při práci, je vhodná pro začínající skupiny z důvodu jednoduššího rozehrání dramatické improvizace. (Bláhová in Koťátková a kol. 1998, s. 102).

## 6.6 Metoda vytváření kontextu

Žáci při této metodě doplňují nebo podávají zcela nové informace, kterými celý příběh, případně jen některé situace mohou posílit, čímž dotvářejí dané prostředí, ve kterém se pak žáci lépe orientují.

**Brainstorming** je technika, kdy každý zúčastněný má možnost bez velkého přemýšlení sdělovat své nápady související s tématem, přičemž se nemusí obávat, že by řekl něco špatně, protože později se s těmito nápady dále pracuje a hledá se co nejlepší řešení dané situace.

Obdobou brainstormingu je technika s názvem **Domýšlení děje**, kdy každý sám nebo ve skupinkách má možnost tento děj pozměnit dle svých představ. U žáků se rozvíjí představy a fantazie, díky níž se práce stává zajímavější a pro žáky atraktivnější. Pokud žák mluví sám za sebe, vzniká zde jedinečný prostor k vyjádření vlastních myšlenek a nápadů, z čehož vyplývá posílení sebevědomí a upevnění vlastní pozice v kolektivu. Právě i méně průbojní žáci zde dostávají svůj prostor k vyjádření. Nakonec společně vyberou nejvhodnější variantu (Bláhová in Kotátková a kol. 1998, s. 96).

## 6.7 Vnitřní hlasy

Této technice se také říká alej myšlenek, ulička. Účastníci stojí proti sobě, uprostřed prochází klíčová postava. Metoda má dvě varianty. V první je podstatou vyjádření myšlenek, pocitů klíčové postavy, které vyjadřují účastníci a hlavní postava jim naslouchá. Většinou v okamžiku, kdy se postava má rozhodnout. Vyjádřit se mohou všichni a stávají se tak jakýmsi kolektivním svědomím. Především u mladších žáků může být postavou i učitel. Žáci se dostávají díky této metodě více do hloubky myšlení postavy. Ta může být



názory ovlivněna natolik, že se změní i celý další vývoj událostí. Druhou variantou je, že hráči radí klíčové postavě. Mohou být zastoupeni různými předměty a jejich rady nemusí být vždy kladné. Rady mohou dávat například i zlí skřítkci nebo čerti. Je jen na ústřední postavě, jak s takovými radami naloží (Bláhová in Koťátková a kol. 1998, s. 101).

## 6.8 Učitel v roli

Jedná se o situaci, kdy učitel vstupuje do role a stává se tak jedním ze spoluhráčů. Význam učitele v roli je v podněcování, hledání nových řešení, posouvání děje a dodávání nových informací. Učitel může změnit způsob vzájemné komunikace a nabídnout žákům lepší model vhodného jazyka a chování v roli. Žáci jsou podněcováni k přemýšlení o tématu a mohou hru dále rozvíjet. Tomuto způsobu říkáme *vedení zevnitř*, přičemž učitel musí žáky vždy informovat o tom, jakou roli bude hrát. U mladších žáků musí výraznými prostředky naznačit, kdy vstupuje do role. K tomu lze využít kostým, případně rekvizitu v podobě šály, brýlí, atd.) V této učitelově pozici přejímá skupina zodpovědnost za své chování a rozhodování. Učitel touto cestou může na krátkou dobu vypomoci některému z žáků s jeho rolí a opět se vrátit zpět do role učitele.

## 6.9 Reflexe

Reflexe je součástí dramatických her, metod, technik i jiných aktivit souvisejících s dramatickou výchovou. Většinou ji učitel zařadí na konec činnosti, ale je možné ji provádět i v průběhu hry, kdy se žáci rozhodují v nějaké složité situaci a hledají možná řešení. Žáci sdělují své pocity, vyjadřují se ke svým prožitkům, sdílejí je s ostatními, učí se své emoce

pojmenovat, verbálně je vyjádřit. Pomocí toho nahlíží na problém z jiného úhlu pohledu. Naslouchají a snaží se pochopit jednání a chování svých spoluhráčů, poskytují jim zpětnou vazbu. Učitel může volit mezi volnou reflexí, kdy se žáci vyjadřují spontánně a reflexí řízenou, kterou vede svými otázkami a podněcuje tak žáky k přemýšlení a odpovědím. Obě tyto techniky mohou být realizovány ústní i písemnou formou (Bláhová in Kořátková a kol. 1998, s. 103).

## **7 Náměty na využití DV jako alternativní vyučovací metody ve vybraných vyučovacích předmětech na 1. stupni ZŠ**

Zde vycházíme z myšlenky, že je možné využít edukační potenciál metod dramatické výchovy ke zpestření výuky, nebo jako prostředek usnadňující a zkvalitňující výuku žáků. Nebudou tak zcela využity kompetence související s uměním, nicméně žáci budou i přesto lépe vybaveni pro práci v oboru dramatického umění na základě osvojení si metod a technik dramatické výchovy. Je důležité začít pracovat již s malými dětmi na počátku jejich školní docházky, cíleně a pravidelně, aby docházelo k postupnému rozvoji a vybavenosti i v oblasti, která není primárně cílovou, tedy v oblasti dramatického umění.

### **7.1 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:**

**Časová dotace:** Jedna vyučovací hodina

**Cílová skupina:** Druhý ročník

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Vyučovací předmět:** Prvouka

**Téma vyučovací hodiny:** Péče o své zdraví

**Pomůcky:** Text příběhu, obrázek chlapce, obrázky jednotlivých úkonů.

## **Očekávané výstupy**

- žák se naučí základním hygienickým znalostem
- žák umí pečovat o své zdraví
- žák vyjadřuje své pocity
- žák tvoří vlastní mluvený projev na základě zážitků
- žák se umí vyjádřit pohybem, zbavit se ostychu před ostatními
- žák se učí spolupracovat ve skupině
- -žák se učí respektovat názor druhého
- žák překonává předsudky a tabu z oblasti hygieny

## **Úvod nového dne trochu jinak: Seznámení s náladou dětí pomocí hry „Jaký jsem“**

### **Informace učitelky:**

Dnešní den začneme trochu jinak, než jsme zvyklí. Každý se dnes představí pomocí vyjádření své momentální nálady: „Jsem veselá Hanka, ospalý Honza, smutný Martin...“

### **Úkol pro děti:**

Žáci seznamují ostatním spolužáky se svou momentální náladou.

## Přiblížení k tématu

Co myslíte, že znamená, když někdo řekne: „Zdraví máš jen jedno“? ... „To znamená, že někdy se můžeme zranit tak, že už to někdy nejde napravit. Například když si ulomíme druhý zub, tak už nám nikdy nenaroste třetí. Některé věci se prostě už nedají vrátit zpátky. A my se dnes budeme zabývat právě našim zdravím. Co můžeme udělat pro to, abychom byli zdraví. Jak můžeme předcházet nemocem a poškození našeho zdraví.“

### Informace učitelky:

Děti, budu chodit mezi vámi a vy mě ve dvojicích předvedete pouze pohybem vašeho těla, jak o sebe pečujete ráno, poté co jste vstaly z postýlky. Jak pečujete o své zdraví. Tak například když já ráno vstanu, tak si ... *učitelka předvádí, jak si češe vlasy...* češu vlasy.

Vytvoříme si dvojice, které stojí čelem k sobě. Jeden z vás bude předvádět pohyb, druhý se na něj bude dívat jako do zrcadla a pohyb bude opakovat. A protože ráno děláme úkonů více, tak budete poslouchat bubínek a ve chvíli, kdy uslyšíte silný tón, změníte pohyb, změníte gesta a vyjádříte jinou situaci, které se ráno věnujete.

### Úkol pro děti:

Jeden žák určuje pohyb, poslouchá bubínek a mění situace. Druhý po něm pohyb a gesta opakuje. Po vystřídání několika činností se žáci vymění.

- jak si čistí zuby
- jak si myjí ruce
- jak se češou vlasy

- jak si čistí uši
- jak se mydlí mýdlem
- jak se sprchují

**Informace učitelky:**

Zopakujeme si všechny úkony, které jsme si zde představili, jak jdou během dne za sebou. Jaké to byly?

**Úkol pro děti:**

Žáci vyjmenovávají jednotlivé úkony.

**Informace učitelky:**

Zahrajeme si hru na tělo. Tleskneme do dlaní tolikrát, kolikrát si za den čistíme zuby. Tleskneme do ramen tolikrát, kolikrát si za den češeme vlasy. Uděláme tolik dřepů, kolikrát si denně myjeme obličej. Tleskneme do stehů tolikrát, kolikrát se denně koupeme. Dupneme tolikrát, kolikrát si denně myjeme ruce.

**Úkol pro děti:**

Žáci vždy splní pohyb dle pokynu učitelky a čekají na další, který předvedou.

**Informace učitelky:**

„Přečtu vám příběh chlapce líného, který se nechtěl mýt ani česat. Dobře poslouchejte, ať víte, co se může stát každému, kdo nedodrжуje základní hygienické návyky, bojí se vody, nechce se česat, nevadí mu, když je špinavý.“

V textu se objeví slovo marjánka. Víte co to slovo znamená? Co to je marjánka? Na co se marjánka používá?

### **Výchozí text:**

„Mytí“

Huhu, když je ta voda tak studená! To je zrovna dobře, to se tělo nejlépe otužuje, čerstvá voda je tuze zdravá. A co má říkat takhle třeba ryba? Ta je pořád ve studené vodě, ale čile tam sebou mrská a ani trochu se jí pak ta voda nezdá studená. A jak je taková ryba zdravá! Má ryba někdy kašel anebo rýmu? Nemá! Však také taková ryba nemá žádné šaty ani kapsy na nich, tak kde by nosila kapesník! Ale když ta voda moc studí na krku! To studí jen toho, kdo se myje nepořádně a nechává si krk špinavý. To mně vypravovala moje babička, že tam někde v Machově, co ona tam odtamtud byla, byl jeden kluk a ten se tak bál studené vody, že se nechtěl nikdy mýt. A tak byl ten kluk čím dál tím špinavější, až byl tak špinavý, že říkala má babička, mohl do něho marjánku sázet. A sázeli do toho špinavého kluka marjánku? I kdepak! On by tu marjánku potom nikdo nechtěl, ona by byla od toho kluka moc špinavá. Kopřivy na něm vyrostly a ve vlasech si mu vrabci udělali hnízdo. A jak to s tím špinavým klukem potom dopadlo? Nijak. Nikdo s ním nechtěl nic mít, jenom za ním běhaly husy a odštípovaly ty kopřivy, které na něm rostly. Pak si ho vzala stará shnilá vrba za muže, bydleli u takové špinavé louže a nikdo se tam za nimi ani nešel podívat, protože tam bylo mnoho trní a roští. A ta moje babička je viděla jen tak zdaleka, povídala, že po nich lezli velcí černí brouci (Johnová, Kuchtová, Vágová 2007, s. 41–42).

*Učitel přečte text k větě:* „A jak to s tím špinavým klukem potom dopadlo?“

**Informace učitelky:**

„To jsme slyšeli, jak je to s rybami ve vodě, a už víme, proč nemají ryby rýmu nebo kašel. Dále jsme slyšeli příběh kluka, který se bál studené vody. Je tady někdo, kdo také nemá rád studenou vodu? Já se vám přiznám, že mám raději vodu teplou, příjemnou a nejraději mám vodu v moři. Ale to už by byl jiný příběh. My si zkusíme zahrát o klukovi z našeho příběhu. Rozdělíme se do skupinek a každá skupina si připraví scénku na téma, jak by mohl příběh o Karlíkovi nakonec skončit.“

**Úkol pro děti:**

Žáci spolupracují ve skupinách, rozdělí si role a po krátké přípravě předvedou originální peripetii započatého příběhu. Skupiny se postupně vystřídají.

**Informace učitelky:**

Viděli jsme zajímavé příběhy, za které vás musím pochválit. Zvlášť chválím žáky v roli Karlíka, kteří přestože jsou sami čistotní, špinavého kluka dobře zahráli. My si teď představíme opět Karlíka a ten, na kterého ukážu, mu věnuje jednu radu, co by měl udělat, aby byl čistotný. Jako pomůcku vám budu ukazovat obrázky, které vám napoví.

**Úkol pro děti:**

Žáci vkládají své nápady ohledně dodržování správné hygieny postupně do kontextu tak, jak jdou za sebou během jednoho Karlíkova dne. Reagují na vyzvání a ukázky obrázků od učitelky.

Učitelka: Když Karlík ráno vstane...

Žák: Musí si vyčistit zuby.



Učitelka: Potom si ...

Žák: Potom si Karlík umyje obličej.

Učitelka: Než odejde z koupelny, nezapomene se ...

Žák: Karlík se nezapomene učesat.

Učitelka: Ve škole si sní svačinu a předtím ...

Žák: Předtím než sní svačinu, si Karlík umyje ruce.

*Tímto způsobem učitelka projde s žáky celým Karlíkovým dnem.*

#### **Informace učitelky:**

Ted' už víme, jak se Karlík měl správně zachovat, ale dočteme si příběh, abychom se dozvěděli, jak to ve skutečnosti opravdu dopadlo.

*Učitelka dočte příběh o Karlíkovi.*

#### **Informace učitelky:**

Slyšeli jsme konec příběhu Karlíka a můžeme se k němu vyjádřit. Překvapilo nás, jak to s Karlíkem dopadlo? Jaký konec jste děti očekávaly?

#### **Úkol pro děti:**

Děti mohou vyjádřit svá očekávání ohledně konce příběhu.

#### **Reflexe:**

Na závěr dnešní hodiny si povíme, jak jsme vše každý sám za sebe prožíval. Máme prostor zde vyjádřit své názory na problém, kterému jsme se

dnes věnovali, ale také si můžeme povědět o tom, jestli se nám nálada změnila, nebo zůstala stejná jako na počátku hodiny.

Žáci si společně vypráví o tom, jak se cítí, jaké měli pocity v jednotlivých rolích, jak se cítili v roli Karlíka, jaké pocity měli jako špinaví. Jak by se cítili v roli rodičů Karlíka.

#### **Informace učitelky:**

Pokud je mezi vámi někdo, komu je vyprávění o hygieně hodně nepříjemné, nemusí nám nic vyprávět a může jen ostatní poslouchat.

Učitelka klade otázky typu: „Proč si myslíš, že je pro člověka důležité dodržovat hygienu? Jak si myslíš, že by se k tobě ostatní chovali, kdybys byl špinavý? Co by si poradil Karlíkovi, abys mu pomohl? Myslíte, že je jednoduché informovat někoho o tom, že je špinavý? Jakým způsobem je vhodné upozornit někoho na to, že je špinavý?“

#### **Úkol do další hodiny:**

V další hodině výtvarné výchovy může učitel využít tématu k malbě či grafice s názvem: „Jak si představuješ špinavého Karlíka“.

## **7.2 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:**

**Časová dotace:** Dvouhodinový blok

**Cílová skupina:** Druhý ročník

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Vyučovací předmět:** Prvouka

**Téma vyučovací hodiny:** Zaměstnání, povolání

**Pomůcky:** CD s rychlou i pomalou hudbou, zpěvník, reklamní letáky, čtvrtky A3, lepidla, nůžky

### **Očekávané výstupy:**

- žák třídí jednotlivá povolání podle nápadných určujících znaků
- žák má představu o jednotlivých povoláních
- žák rozlišuje reálnou a herní situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do rolí a přirozeně v nich jedná
- rozvoj slovní zásoby, fantazie, kreativity

### **Přiblížení k tématu**

Zamyslete se nad tím, v jakých písničkách se zpívá o různých povoláních či zaměstnáních. Písničky si zazpíváme, například:

*Pec nám spadla, Já do lesa nepojedu, Já jsem muzikant, Pekla vdolky, Šel zahradník, Jsou mlynáři, Jede, jede poštovský panáček, Já jsem kováříček, aj.*

Už tušíte, o čem se dnes budeme učit?

Jaká znáte povolání? Která povolání jsou zodpovědná, nebezpečná, která povolání jsou nejlepší a nejhorší apod.

### **Informace učitelky:**

Ted' vám ukážu jedno povolání, nebudu u toho používat slova a kdo budete vědět, jaké povolání jsem vám ukázala, tak řekne jeho název.

### **Úkol pro děti:**

Každý z vás nám pantomimicky představíte nějaké povolání. Jeden z vás půjde doprostřed kruhu, kde se co nejlépe a beze slov pokusí předvést nějaké povolání a s ním spojenou činnost. Vy ostatní budete pozorně sledovat a hádat, jaké povolání vám spolužák předvedl a jak se to povolání nazývá.

### **Informace učitelky:**

Ted' si trochu zatančíme. Pustím vám k tanci hudbu. Všichni můžete tančit, jak budete chtít. Jakmile však hudba přestane hrát, ozve se místo ní název nějakého povolání. Všichni se pak rázem stanete člověkem, který tuto práci vykonává, činnost můžete doprovázet zvuky, ale beze slov. Když znovu začne hrát hudba, můžete opět tančit.

### **Úkol pro děti:**

Děti tančí na hudbu a předvádějí tato povolání:

*(Příklady povolání: Dirigent, houslista, kovář, baletka, řidič, spisovatelka, reportér, učitelka, malíř, krasobruslařka, kuchařka...)*

**Informace učitelky:**

Ted' se rozdělíme do skupinek po čtyřech a já každé skupině dám lísteček s určitým povoláním. Vzpomeneme si tak, jak pracuje prodavačka, lékař, úřednice na poště, kadeřnice. Každá skupina si připraví dané povolání a jeden člen nám jej předvede. My ostatní budeme hádat, jaké povolání jsme viděli.

**Úkol pro děti:**

Rozdělení žáků do skupin, krátká příprava improvizace a předvedení jednotlivých povolání. Děti řeší daný problém společně ve skupince, situaci samy dobře promyslí, rozdělí si role (je možná i improvizace – bez přípravy).

**Informace učitelky:**

V tuto chvíli, když už známe povolání každé skupiny, tak toho využijeme a opět si je ještě jednou vyzkoušíme. Ale do rolí vstoupí již dva žáci ze skupiny, kteří nám předvedou nějakou situaci, která by v tomto povolání mohla nastat. Například když do obchodu vstoupí nespokojený zákazník, který si koupil úplně tvrdý chléb. My budeme sledovat reakci prodavačky i nespokojeného zákazníka.

**Úkol pro děti:**

Žáci se nad jednáním zamyslí a kriticky se k němu vyjádří. Budou hodnotit kladně, ale upozorní i na to, co by mohlo být jinak. Postupně se skupiny, případně i žáci ze skupiny vystřídají.

**Informace učitelky:**

Nyní změníme způsob naší práce, stanou se z nás návrháři reklamy, se kterou se setkáváme každý den. K naší práci využijeme různé letáky nákupních center, například: Penny, Lidl, Makro, Tesco, Globus, aj. Budete

pracovat ve dvojicích a úkolem každé dvojice bude vytvořit reklamu na prodej různých druhů zboží. Na čtvrtky formátu A3 nalepíte obrázky, které si vystříháte z letáků. Z letáků budete vystřihovat vše, co souvisí s prodejem obuvi, a lepit na čtvrtku a někdo bude tvořit reklamu na prodej obuvi. Další dvojice se zaměří na potraviny, jiná na drogerii, atd.

### **Úkol pro děti:**

Žáci tvoří reklamní plakáty. Pracují ve dvojicích.

### **Reflexe:**

Společně budou děti hovořit o tom, jak se v jednotlivých rolích cítily, co jim bylo příjemné, a co naopak. Jaké povolání se jim líbilo. Jak se cítily, když si přišel zákazník stěžovat a jaké měly pocity, když si v roli nespokojeného zákazníka měly o nápravu říci. Učitel žáky ujistí v tom, že tyto situace nejsou jednoduché, a proto se o nich učí, aby je lépe v životě zvládali.

### **7.3 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině čtení:**

**Časová dotace:** Jedna vyučovací hodina

**Cílová skupina:** Druhý ročník

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace

**Vyučovací předmět:** Český jazyk a literatura

**Téma vyučovací hodiny:** Čtení pohádky

**Pomůcky:** Čítanka pro 2. ročník základní školy, str. 72

#### **Očekávané výstupy**

- hlubší porozumění textu prostřednictvím zařazených technik DV
- žák se umí orientovat v textu
- žák dokáže určit téma pohádky (o čem to je?) a na co chtěl Václav Čtvrtek pohádkou upozornit
- vlastními slovy dokáže zhodnotit jednání stonožky
- procvičení techniky čtení

## Výchozí text:

Václav Čtvrtek

### Tvrdohlavá stonožka

Někdo klepe na dveře. Švec zvedl hlavu od práce. „Jen dál! Jen vstupte!“ Dveře se však nehýbají. Švec vyplivl flok do dlaně: „Asi jsem se přeslechl.“ Zdvihl kladívko. Přibíjí dál podrážku. A zas někdo klepe na dveře! „Když klepe, proč netiskne kliku? Proč si neotevře?“ Švec odložil botu a sám otevřel dveře. Za dveřmi stojí stonožka. Je maličká, sama na kliku nedosáhne. Švec má radost. „Jedna stonožka je za padesát zákazníků!“ vítá ji. „Co bys ráda?“ „Boty“, řekla stonožka. „Padesát párů bot na míru.“ „Uděláme boty. Padesát párů bot do štrapace. Tlustou podrážku a nízký podpatek,“ slibuje švec. Stonožka křičí: „Takové nechci! Na každý pár nohou chci jiné boty!“ „Chodíš v blátě, šlapeš v hroudách,“ domlouvá švec. „Potřebuješ pevné boty.“ „Jedny chci na procházku, druhé do tance, třetí vojenské,“ vede si svou stonožka. „Čtvrté pro doma, páté do deště... padesáté s bruslemi.“ Švec kroutí hlavou: „Padesát párů bot a každé jiné. Nevím, nevím, jak v tom budeš chodit.“ Pak měří mírou, krájí kůži knejpem, tluče floky kladívkem. Za týden byly boty hotové. Jeden pár na vycházku. Druhý pár do tance. Třetí byl vojenský. Čtvrtý pro doma. Pátý do deště. A ten padesátý s bruslemi. Celý den si obouvala stonožka padesát párů bot na svých sto nožek. Šněrovala tkaničky, vázala kličky, zapínala přezky. „Padnou jako ulité,“ pochválila ševce. Pak mu zaplatila pět tisíc korun. Švec jen starostlivě vrtí hlavou: „Nevím, nevím, jak si v nich pochodíš. Abys jich zdráva užila. Šťastnou cestu v těch nových botách!“ Stonožka si libuje: „Taky že si v nich pochodím! Taky že si užiju svých botiček!“ Vstala ze stoličky. Udělala první krok. V tom začal každý pár bot po svém! Ty vycházkové si namířily rovnou ze dveří. Domáci se nechtějí hnout z místa. Taneční se daly do skoku. Vojenské dupou. Boty do deště vrzají. A ty s bruslemi se rozjely po hladké podlaze. Stonožka dupe, klopýtá, vrtí se,



klouže, poskakuje. Z místa však nemůže. Švec se na ni dívá: „Vidiš, nedala sis poradit!“ „A mě se to takhle zrovna líbí,“ vede svou tvrdohlavá stonožka. A dupe, klopýtá, vrtí se, klouže, poskakuje. Ted' upadla. „Ještě se ti to líbí?“ povídá švec. „Už trochu míň,“ ošívá se stonožka. Ale boty zout nechce. Zvedla se ze země. A dupe, klopýtá, vrtí se, klouže, poskakuje. „Jej!“ vypískla, „to mě píchlo v nožičce!“ „V které?“ ptá se švec. „v sedmnácté,“ vzdychla stonožka. „A bolí, bolí!“ Švec odpočítal sedmnáct nožek. Bolavá vězela ve vojenské botě. „Musíme botu zout,“ povídá švec. Popadl botu za patu. Bota nepovolí. Stonožka pláče bolestí. Švec heká námahou: „Musíme přitlačit víc! Uf! Uf!“ Přitlačil. Bota povolila! Švec se překotil. Bouchl zády do zdi. Vyvalil zeď. Prolétl zdí na dvorek. Obešel domek a vrátil se dveřmi do dílny. Trpce si stěžuje: „Vidiš, tvrdohlavá. Škodu na domku jsem si udělal. Ty jsi vinna! Jak mi to nahradíš?“ Stonožka si hladí oteklou nožku: „Nahradím škodu padesáti páry bot. Nechci je!“ Zouvá si boty a skládá na hromádku. Tak zula vycházkové. I domácí. Též taneční. Taky tu lichou vojenskou. I ony do deště a s bruslemi. Vzdychla: „Pět tisíc korun jsem zaplatila. A co z nich mám? Oteklou nožku.“ Po devadesáti devíti zdravých nožkách pak pomalu odcházela. „Tak se stává tvrdohlavcům,“ kývá hlavou švec. Sedl si na stoličku. Vyplivl do dlaně flok. Zdvihl kladívko. A přibíjí dál podrážku (Čtvrtek in Brukner, Čížková 2003, s. 72–74).

### **Přiblížení k tématu – úvodní rozhovor s dětmi**

- co to znamená, když se řekne, že je někdo tvrdohlavý
- vzpomínáte na nějakou situaci, kdy jste se setkaly s někým, kdo trval na svém, nechtěl ustoupit a byl tedy tvrdohlavý
- byly jste někdy také trochu tvrdohlavé

**Informace učitelky:**

Přečtu vám úryvek z pohádky Václava Čtvrťky „O tvrdohlavé stonožce“.

Někdo klepe na dveře. Švec zvedl hlavu od práce. „Jen dál! Jen vstupte!“

Dveře se však nehýbají.

Švec vyplivl floc do dlaně: „Asi jsem se přeslechl“ zdvihl kladívko. Přibíjí dál podrážku.

A zase někdo klepe na dveře! „Když klepe, proč nestiskne kliku? Proč si neotevře?“

Švec odložil botu a sám otevřel dveře.

Za dveřmi stojí stonožka. Je maličká, sama na kliku nedosáhne.

Švec má radost. „Jedna stonožka je za padesát zákazníků“ Co bys ráda?“

„Boty“, řekla stonožka. „Padesát párů bot na míru.“

„Uděláme boty. Padesát párů bot do štrapace. Tlustou podrážku a nízký podpatek,“ slibuje švec.

Stonožka křičí: „Takové nechci! Na každý pár nohou chci jiné boty!“

**Úkol pro děti:**

Otevřete si čítanku na straně 72 a najděte v textu, jaké boty stonožka chtěla. Navrhněte, jaké by si ještě mohla objednat.

**Informace učitelky:**

Švec jí to všelijak rozmlouval, „Jak v tom budeš chodit?“ Ale stonožka si nedala říct.

**Úkol pro děti:**

Vytleskáváním do dlaní si vyzkoušíme, jak se jednotlivé boty pohybovaly (každé mají jiný rytmus chůze – vojenské boty, taneční boty, boty na procházku, boty na doma apod.).

**Informace učitelky:**

Chudák stonožka, jedny boty dupaly, druhé se vrtěly, třetí klouzaly. Podíváme se, jak ta její chůze mohla vypadat.

**Úkol pro děti:**

Ve skupinkách (5–6 dětí) se dohodněte, jaké různé boty si každý z vás obuje. Postupně nám každá „stonožka“ předvede svou chůzi.

**Informace učitelky:**

Stonožka z toho byla celá nešťastná. Co byste jí poradily? Představte si, že jsem ta tvrdohlavá stonožka, budu procházet mezi vámi a na koho se podívám, ten se mi bude snažit dát nějakou radu.

**Úkol pro děti:**

Dialog dětí se stonožkou.

**Informace učitelky:**

Přečteme si, jak to se stonožkou v naší pohádce doopravdy dopadlo.

**Úkol pro děti:**

Čtení závěru pohádky na str. 73.

### **Závěrečný rozhovor:**

Švec řekl, že je stonožka **tvrdohlavá**. Jakým slovem by se dala tato vlastnost ještě nahradit (umíněná)?

V textu se vyskytují slova „štrapace“ a „flok“, víte, co znamenají?

Která část pohádky se vám zdála být nejhumornější?

Proč Václav Čtvrtek tuto pohádku napsal, co nám chtěl sdělit?

### **Reflexe:**

Co se vám na dnešní hodině líbilo? Co se vám zdálo těžké? Co si myslíte, že si asi stonožka říkala, když si chtěla nové boty vyzkoušet a nemohla v nich pořádně chodit? Vzpomněly jste si ještě na nějakou podobnou příhodu ze života?

## **7.4 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině prvouky:**

**Časová dotace:** Jedna vyučovací hodina

**Cílová skupina:** Třetí ročník

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Vyučovací předmět:** Prvouka

**Téma vyučovací hodiny:** – Tradice v ČR (předvánoční adventní čas)  
– pověst o Svatém Mikuláši

### **Očekávané výstupy:**

- hlubší porozumění tradicím, které dodržujeme
- rozvíjet spolupráci
- komunikační dovednosti
- obrazotvornost a tvořivost
- vytváření hierarchie hodnot žáků
- prohloubení schopnosti kritického myšlení, schopnost vcítit se do druhého člověka

### **Přiblížení k tématu:**

Rozhovor s dětmi na téma Mikuláš. Kdy má svátek, jak chodí oblečený, kdo ho doprovází. Vyprávění žáků o svém zajímavém zážitku s Mikulášem. Zamyšlení se nad otázkou, kdo to vlastně Mikuláš byl. Proč ho oslavujeme. Proč na něj každý rok čekáme. Jaký to byl člověk a jak se choval k ostatním lidem.

### **Informace učitelky:**

Budu vám vyprávět příběh o Sv. Mikuláši.

Před mnoha lety, ve městě Patara, se v jedné bohaté rodině narodil syn, kterého rodiče pojmenovali Mikuláš. Malý Mikuláš měl vše, na co si vzpomněl. Ne všechny děti v té době měly to, co by opravdu potřebovaly. V této době děti poznaly i hlad a bídu, ale to nebyl případ Mikuláše. On žil v blahobytu a měl vše, co potřeboval. Jeho rodiče byli křesťané a tak i malého Mikuláše vychovávali ve víru v Boha. Tak jak se stávalo v této době velmi často, rodiče mladého chlapce zemřeli a on zdědil jejich velký majetek. Bylo jen na něm, jak s ním dále naloží.

### **Informace učitelky:**

Zamyslete se nad tím, co by měl Mikuláš s tolika penězi dělat. Jakou radu byste mu daly.

### **Úkol pro děti:**

Žáci přemýšlejí, jak by měl Mikuláš naložit s penězi, které zdědil. Své myšlenky vyjadřují nahlas. Učitelka zapisuje nápady na tabuli.

**Informace učitelky:**

Budu dále pokračovat ve vyprávění podle starého příběhu.

Mikuláš tajně začal obdarovávat chudé lidi, nemocné a vlastně všechny, kteří to potřebovali. Činil tak tajně, protože byl spokojený, když o jeho chování věděl jen Bůh. Jednoho dne se dozvěděl o rodině, která neměla věno pro své tři dcery. V této době by se dívky bez věna nevdaly. Nikdo by je nechtěl. Taková byla pravidla. Dívky by se nevdaly a nikdo by se o ně nepostaral. Jejich život by byl ohrožen. Rozhodl se tedy Mikuláš, že jim pomůže. Tajně házel po dvakrát hroudu zlata oknem do světnice. Rodina se tomu divila a na potřetí si na dobrodince počkala a poznala v něm Mikuláše. Ten je prosil, aby ho nechali v utajení. Nechtěl být prozrazen.

Později se Mikuláš vydal do Svaté země, kde žil Ježíš a z které pocházeli jeho učedníci. Putoval až do města jménem Myra. Zde byl zvolen novým biskupem. Měl vysoké postavení, ale k lidem se choval stále stejně dobrosrdečně a oni ho za to milovali. Každého, kdo o to požádal, ochotně přijal, vyslechl a snažil se mu pomoci. Říkalo se, že v noci chodil od domu k domu a za oknem nechal vždy něco dobrého pro děti. Tento muž jménem Mikuláš zemřel velmi starý. Celý život konal dobro, pomohl mnoha lidem v nouzi, a proto ho začali lidé uctívat jako svatého.

Ten kdo byl prohlášen za svatého, žil život naplněný dobrem. Žil pro druhé lidi. Nemyslel jen na své dobro a na sebe a snažil se pomáhat druhým. Přestože by nemusel, Sv. Mikuláš nám může být vzorem.

**Informace učitelky:**

Ještě jednou se, děti, vrátíme k radám, které byste daly Mikulášovi ohledně nakládání s penězi. Podíváme se, co jste zapsaly. Teď už víme, co všechno musí udělat člověk, aby byl dobrý a žil život přínosný pro druhé.

**Úkol pro děti:**

Děti vybírají z nápadů uvedených na tabuli, rozpoznávají a hodnotí, přemýšlí nad chováním, které je podpůrné pro druhé. Vhodné příklady dle svého uvážení vyberou, zapíší do sešitu a později s nimi seznámí ostatní spolužáky. Svůj výběr vysvětlí – proč si zvolily právě tento příklad.

**Informace učitelky:**

Také se zamyslíme nad rodinou, která byla v nouzi. Znáte vy sami někoho, kdo byl v nouzi? V jaké nouzi se rodina nebo člověk mohou ocitnout?

**Úkol pro děti:**

Děti vyprávějí konkrétní příběhy a případy, které znají ze svého života, ze svého okolí, kdy se někdo ocitl v nouzi.

**Informace učitelky:**

Právě jsme děti slyšely vaše podněty a o nich se pokusíme pomocí improvizace vyjádřit. Ve skupinkách se krátce připravíte a předvedete nám situaci, kterou jste si sami vybrali. Čerpat můžete z nápadů, o kterých jsme právě hovořily, nebo si můžete vymyslet i další obtížnou situaci, v které si myslíte, že by se člověk mohl ocitnout.

**Úkol pro děti:**

Žáci si krátce připraví scénky, které budou prezentovat před ostatními žáky. Ti si lépe uvědomí a představí si možné situace a pocity lidí, kteří se v takové situaci ocitli. Lépe pochopí chování a jednání lidí. Vcítí se do pocitů jiného člověka.



**Informace učitelky:**

Zopakujeme si společně, co jsme vypožadovali z prezentací jednotlivých skupin. Co jsme pochopili, co chtěla která skupina vyjádřit svým projevem.

**Úkol pro děti:**

Žáci vyjadřují své postřehy, pocity, to co si uvědomili, když nahlíželi na práci z pozice diváka.

**Informace učitelky:**

Dnes jsme hodně mluvili o pocitech lidí v nouzi, ale ještě si povíme, jak se cítíme, když my někomu pomůžeme, jaký z toho máme pocit. Jaké pocity měl asi Mikuláš, když pomáhal druhým lidem. Komu každý z nás již někdy pomohl a jak se u toho cítil. Jaký měla pomoc smysl.

**Úkol pro děti:**

Žáci vypráví své příběhy, které sami prožili, kdy měli možnost někomu pomoci a sdílí pocity s ostatními žáky. Aby žáci zachovali při vyprávění klidnou atmosféru, vypráví vždy ten, který drží v ruce určitý předmět, například míček.

**Reflexe:**

Co vám přinesla dnešní hodina? Jaké pocity jste prožívali? Odnášíte si z ní něco nového? Já sama jsem poznala, že dokážete vy sami vymyslet spoustu zajímavých nápadů a i vy můžete určitým způsobem druhému pomoci, třebaže se to na první pohled nezdá.

Žáci sdílí své pocity a postřehy s ostatními spolužáky. Dochází k pochopení, respektu a objasnění.

## **7.5 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině etické výchovy:**

**Časová dotace:** Jedna vyučovací hodina

**Cílová skupina:** Čtvrtý ročník

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková komunikace

**Vyučovací předmět:** Český jazyk a sloh v rámci vložené hodiny Etické výchovy

**Téma vyučovací hodiny:** Pozdrav, komunikace

**Pomůcky:** Mobilní telefon, karty s popisem pozdravů

### **Očekávané výstupy:**

- naučit žáky základnímu pravidlu slušného chování jako je pozdrav – jak a kdy zdravit, kdo zdraví první, ...
- učit žáky zásadám mezilidské komunikace a používat adekvátně její prostředky
- rozvíjení komunikativních dovedností
- prostřednictvím metod dramatické výchovy navést žáky na celospolečenské hodnoty a postoje a nechat si je zažít
- spolupráce – kooperace žáků

## Přiblížení k tématu

### Informace učitelky:

Jak tak chodím po tom světě, všímám si lidí, jak se vzájemně oslovují a zdraví. Ne u všech se mi způsob pozdravu líbí. A přitom umět se správně představit je jeden ze základů etiky. V dnešní hodině si vyzkoušíme zdavení se navzájem, ale i do telefonu. Asi se vám to bude zdát trochu legrační, ale uvidíte, že to zase tak jednoduché není.

Seznámím vás s historií pozdravů:

**Ahoj** – tento pozdrav k nám připlul z Hamburku po vodě přes Labe a Vltavu. Zdravili se s ním námořníci a je zkratkou slov: „Ad **H**onorem **J**esus“, což znamená: „Ke slávě Ježíše“. Námořníci a vodáci se jím zdraví dodnes.

**Čau** – je u nás velmi mladým pozdravem. Zdravíme se jím od roku 1957, kdy byl v českých a moravských kinech poprvé promítán italský film „Velká modrá cesta“. Italský pozdrav „**ciao**“, který zde zazněl, zdomácněl a získal svoji českou podobu.

**Nazdar** – je pozdravem, který vznikl v polovině 19. století během národního obrození. Při sbírce na vybudování divadla vlastenci obcházeli města a vesnice s kasičkou, na které byl nápis: „**Na zdar** důstojného národního divadla“. Lidé, kteří přispěli, se pak těmito slovy začali zdravit, aby vyjádřili radost nad tím, že národ bude mít své vlastní divadlo, kde se bude hrát v mateřském jazyce.

### **Informace učitelky:**

Představuji se novému lékaři a říkám: „Dobrý den, já jsem Janička“. Kdo si myslí, že je to správně, zvedne obě ruce nad hlavu. Představuji se novému spolužákovi a říkám: „Ahoj, já jsem Jana“. Kdo si myslí, že je to správně, zvedne obě ruce nad hlavu.

Možné způsoby:

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| – představit se přezdívkou | – ruce v kapse             |
| – legrační oslovení        | – žvýkání a děláání bublin |
| – vzpřímený postoj         | – úsměv                    |
| – pohled do očí            | – svačení                  |
| – smeknutá čepice          |                            |

### **Úkol pro děti:**

Děti souhlasí nebo nesouhlasí dle svého uvážení. V případě nesouhlasu jeden z žáků ukáže, jak má *představení se* správně vypadat.

### **Informace učitelky:**

Jestlipak poznáte, kdy je správné pozdravit a kdy ne. Jestlipak správně posoudíte, koho je správné pozdravit a koho ne. Učitelka říká možnosti:

- |                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| – v čekárně u lékaře | – ve vlakovém kupé    |
| – paní sousedku      | – v metru, v tramvaji |

- na eskalátorech
- spolužákovu maminku
- na zastávce MHD
- učitele mimo školu
- ve frontě u pokladny
- dospělého ve škole

### **Úkol pro děti:**

Při souhlasu zvednou žáci ruce nad hlavu. Při nesouhlasu vysvětlí žáci, proč není v této situaci vhodné pozdravit.

### **Informace učitelky:**

Ukážeme si možnost, jak správně vést první konverzaci. Rozdám vám kartičky, na kterých bude napsán krátký rozhovor mezi dívkou a chlapcem. Rozhovor není napsán tak, jak běžně konverzace plyne, ale na přeskáčku. Vy spojíte věty k sobě vhodným způsobem a po krátké přípravě nám vybraná dvojice předvede, jak by měl rozhovor správně vypadat. Toto samozřejmě není jediný způsob jak správně vést první konverzaci. Napadá vás ještě i jiný vhodný způsob správné konverzace?

1. Ahoj, já jsem Klára.

Já tebe také. Měj se hezky.

2. Děkuji, těší mě.

Dobře. Díky za optání. A ty?

3. Jak se máš?

Ahoj, já Petr. Máš krásné jméno!

4. Fajn, ráda jsem Tě potkala.

Potěšení je na mé straně.

### **Úkol pro děti:**

Žáci si ve dvojicích připraví krátký rozhovor dle předloženého vzoru. Žáci užijí svá vlastní jména. Po první správné ukázce představí žáci své vlastní nápady. Ostatní se po každém dialogu mohou vyjádřit, zda konverzace proběhla vhodným způsobem.

### **Informace učitelky:**

Budu se vás ptát kdo z uvedené dvojice zdraví první. Kdo si myslí, že žák, zvedne ruku. *Dvojice se obměňují.*

- učitel – žák
- podřízený – nadřízený
- dívka – chlapec
- mladší – starší
- lékař – pacient
- příchozí – čekající
- dítě – dospělý
- slavný – neznámý

### **Informace učitelky:**

Společně si přiblížíme, jak probíhá setkání – pozdrav v různých zemích světa. Rozdělíme se do pěti skupin. Každá skupina dostane kartičku, kde bude napsáno, jak se v dané zemi lidé zdraví. Skupina si krátce připraví, jak nám

pozdrav přiblíží. My ostatní budeme uvažovat, zda jde o pozdrav z Japonska, Francie, Itálie, Arabských zemí nebo se tímto způsobem zdraví Eskymáci.

### **Úkol pro děti:**

Každá skupina předvede pomocí gest a pohybu setkání, jaké probíhá v jednotlivých zemích. Ostatní žáci se snaží určit o jaký národ se jedná. V závěru jeden člen každé skupiny přečte charakteristiku pozdravu, který jeho skupina představila.

Jedná se o tyto národnosti:

**Japonci** – při pozdravu se lehce ukloní a hloubkou úklony vyjadřují, jak si dotyčného váží

– Muži při tom mívají rozepnutý kabát – pozůstatek starých tradic (dříve tak dávali najevo, že pod ním nemají žádnou zbraň)

**Eskymáci** – při setkání se lehce dotknou nosem

**Italové** – při setkání se políbí na tvář

– tento zvyk pochází z antiky

– tenkrát muži líbali příbuzné ženy, aby se ujistili, že nejsou cítit vínem

**Arabové** – při pozdravu si kladou ruku na srdce

– ženy mužům obvykle ruku nepodávají a není vhodné jim ji podávat

**Francouzi** – kromě polibku se při pozdravu také objímají

### **Informace učitelky:**

Vyzkoušíme si činnost, kterou každý z nás považuje za samozřejmost. Ale z vlastní zkušenosti vím, že ani mnoho dospělých nedodrží pravidla slušného chování během běžného telefonického rozhovoru. Jaká pravidla myslíte, že mám na mysli?

Vyzkoušíme si tedy, jak to vypadá, když například Tonda telefonuje Jardovi a náhodou Jardův telefon zvedne jeho tatínek.

Učitel v roli *žáka* telefonuje jednomu z žáků, který má roli *rodiče*:

.....*crrrrr*..... „Dobrý den, Novák, co si přejete“?

„Dobrý den, jsem spolužák vašeho Tondy a chtěl bych se zeptat, jestli je doma, rád bych s ním mluvil“

Učitel tak předvede správný způsob komunikace pomocí telefonu. Může oslovit postupně i více žáků po sobě, aby si více žáků reakci zažilo.

V dalších rolích již vystupují pouze žáci. Role se mění a žák v roli *rodiče* telefonuje některému *spolužákovi* a žádá ho například o zadání domácího úkolu pro nemocného Tonda.

### **Úkol pro děti:**

Žáci se aktivně zapojují do hry, odpovídají na otázky učitele, mění si role, hodnotí výstupy svých spolužáků, upozorňují na možný jiný způsob komunikace pomocí telefonu. Vyzkouší si i špatný postup při přijímání telefonických hovorů. V rolích se střídají. Snaží se udržet kázeň.



Společně se zamyslí nad tím, u jaké příležitosti by ještě správný způsob telefonování mohli využít. Například by mohli telefonovat na linku bezpečí, nemocnici, hasiče, poštu, ...

### **Reflexe:**

Závěrečné shrnutí celé hodiny. Poznatky, které jsme získali. Jaký pro nás měla hodina přínos. Považují nové poznatky za důležité? Pochválení učitele za aktivní zapojení do jednotlivých aktivit. Pokud je to možné, vyjádří se každý žák.

Alespoň malá zpětná vazba k průběhu hodiny by měla být od každého žáka. Jejich pocity, co je oslovilo nejvíce, co si z hodiny odnášejí.

## **7.6 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině vlastivědy:**

**Časová dotace:** Dvouhodinový blok

**Cílová skupina:** Čtvrtý ročník

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Vyučovací předmět:** Vlastivěda

**Téma vyučovací hodiny:** Život v pravěku

**Pomůcky:** barevné provázky, kůže, kámen, kniha, magnetofon s nahrávkou bubnů, hudební nástroj bongo

### **Očekávané výstupy**

- žák rozvíjí fantazii
- žák si uvědomí důležitost své osoby v kolektivu
- žák lépe pochopí novou látku
- žák se zbavuje ostychu v samostatném projevu před spolužáky
- žák se učí vnímat rytmus
- žák se učí improvizovat
- žák se učí komunikaci v třídním kolektivu
- žák se učí respektu k druhým

- žák se učí vyjádřit svůj názor.
- žák spolupracuje ve skupinách
- žák využívá znalostí z jiných předmětů.

## **Přiblížení k tématu**

četba ukázky z knihy Eduarda Štorcha – „Lovci mamutů“

## **Výchozí text:**

### **Ukázka: Mamuti, Eduard Štorch**

„Do rána se neztratilo v táboře nic. Hlídači byli strážiti.

Nicméně škodolibý Nohahnát přece na něco přišel. Prosmejčil celé ležení a pak u ohně vykřikoval:

„Rosomák odnesl Njana! Rosomák vzal Njana...!“

Skutečně – Njan zmizel, třebaže ho Rosomák nevzal. A Njan se nevrátil ani do večere, ba ani druhého dne, ani třetího dne. Jinak nebylo v tlupě nic nového. Starý nepořádek trval dále a starší lovci se vzchopili k lovu pozdě, takže nic neukořistili. Vyčítali si pak, že nebyly rozestaveny na kopcích hlídky, které by včas oznamovaly objevení stád. Podruhé huňatý nosorožec přebrodiv Dyji, a když zvětřil ležení, utekl dříve, nežli se lovci sběhli.

Muži se pohádali, svalovali vinu jeden na druhého. Vlčí dráp to už nemohl poslouchat a řekl, že bude se Zajícem hlídat na kopci. Huňáč s Ukmasem se nabídl, že půjdou hlídat k řece. Ostatní muži se přeli dále o to, kam by se mělo jít na lov, kdo půjde a kdo povede.

Každý měl moc rozumu a neuznával jiné mínění. Jako obyčejně se Rváč a Kuní nožka všemu jen vysmívali, nikdo je nezkroutil – nedali se. Všichni byli nespokojení a mrzutí, avšak nikdo neměl v tlupě tolik váhy, aby se jeho hlasu dbalo.

Pořádek v tlupě by chtěli mít, ale nikdo a na nich nechce, aby někoho poslouchali, to je jim příliš proti srsti. Zdá se, že rozvrat v tlupě nepovede k dobrému. Tlupa měla nyní hladové dni. Ještě, že se na zubrech dost vykrmili, jinak by už byli hynuli hladem.

Njan byl asi týden pryč a nikdo o něm nevěděl. Potkalo ho nějaké neštěstí? Ohryzují již někde vlci jeho kosti?

Až najednou se Njan objevil zase v ležení. Znavený, zkrvácený, sotva se držel na nohou. Za řemen táhl mladou ženu se svázanýma rukama. Všechna tlupa se seběhla. „Njan má ženu, Njan má ženu!“ rozléhalo se táborem. Takového překvapení tu dávno nebylo.

Njan přiklekl k prameni a dlouho pil. Pak vstal, ani neutřel vodu, kapající mu z vousů, rozvázal ženě ruce a řekl jediné těžko vyslovitelné slovo: „ŠČEKTA!“ To bylo jméno Njanovy ženy. Lovci čekali, že Njan bude vyprávět, jak se měl na dobrodružné výpravě a jak se zmocnil ženy, ale Njan těžce usedl na balvan a nepromluvil. Že mnoho zkusil, bylo na něm vidět, to nemusel ani povídat, ale o cizí ženě a o její tlupě by měl Njan přece podat zprávy.

Vždyť je možné, že Njan uloupil tuto ženu nějaké silné tlupě a ta si to třeba nedá líbit a bude žádat velikou náhradu.

Lovci poposedali na trávniku a bylo vidět, jak sou zvědaví na Njanovo objasnění. Uloupená žena Ščekta, také velmi unavená, usedla vedle balvanu. Dívala se klidně z lovce na lovce a nejspíš se již se svým osudem smířila. Měla jen kožešinový pás kolem boků jakou krátkou sukničku a na hrdle šňůrku s několika kostěnými kolečky – jinak nic na sobě. Na bradě měla vypíchno několik čárek.

Všichni si toho všimli a rozuměli, že je to znamení tlupy, z které Ščekta pochází.

Ženy se obdivovaly Ščektinu účesu. Však to bylo něco nevidaného. Ve zdejší tlupě si ženy nechávaly vlasy volně splývat na ramena a na záda, nejvýš si je zadržly řemínkem. Takto cizí žena však měla vlasy upraveny tak uměle, že se to ženy museli jít prohlédnout zblízka.

Přistoupily k ní, dotýkaly se její hlavy, obracely ji ze strany na stranu a hlasitými výkřiky projevovaly své překvapení. Objevily, že Ščekta má vlasy spleteny do mnoha malých cůpků a tyto cůpky jsou mezi sebou svázány příčnými pásky. „Jejejeje!“ volaly s obdivem.

„Nemůže si ani pořádně vši z hlavy vybírat!“

„Pravda, pravda!“ přizvukovaly i ostatní ženy po chvílce rozmyšlení.

A už se jim honosný účes mladé cizinky nelíbil.

Njan si konečně oddychl. Vstal a řekl hlasitě: „Mamuti, mamuti!“

Do tlupy vjel náhle život. Nastal čilý ruch. Jakže? Njan ohlašuje mamuty?

A dokonce mnoho mamutů! OJ, to by byla kořist! A jak vítaná!

„Njane, kdes je viděl? Jdou sem?“

Výkřiky se na Njana jen hrnuly. Njan začal vykládat. Okamžitě bylo ticho.

„Mamuti táhnou – mnoho mamutů – táhnou sem!“

Velký jáсот uvítal tak šťastnou zprávu. Lovci vyskakovali, váleli se, metali kozelce, tleskali a smáli se radostí. Zas bude blahobyť a hojnost masa! Zkušení lovci Huňáč, Ukmas, Vlčí dráp, Mamutík a jiní se s ostatními příliš neveselili. Věděli, že pouhá zpráva o blížících se mamutech ještě neznamená jistou kořist. Mamuti mohou překročit Dyji někde jinde nežli právě zde...

A konečně – mamuti nejsou zajíci ani sobi, ulovení mamutů je podnik veliký a obtížný, který nutno bedlivě připravit a obezřetně provést. Avšak většina tlupy nebyla příliš přístupná rozvaze a chovala se tak, jako by mamuti byli již lapeni. Po dlouhém a hlučném rokování bylo konečně sjednáno, že několik lovců ihned vyrazí na zvědy, několik půjde na kopec obzírat krajinu, ostatní se budou v táboře připravit na veliký lov“ (Štorch 1969, s. 37–39).

**Informace učitelky:**

Posadíme se do kruhu a šátkem si převážeme oči, aby nám nic nedovolilo je otevřít. Já vám do kruhu dám několik předmětů, které budou kolovat tak dlouho, než si je všichni ohmatáte (*předměty – kožešina, amulet, bubínek, náhrdelník, kámen*). Předměty tedy neuvidíte, jen si je budete snažit představit. Abychom se více přiblížili k pravěkému člověku, budu bubnovat na bongo. Jakmile přestanu, položíte všechny předměty před sebe.

**Úkol pro děti:**

Žáci se snaží hmatem poznat předměty. Vždy po určité době si předmět předají. Až předměty objedou kolečko, učitel je dá doprostřed kruhu a zakryje tkaninou. Děti si otevrou oči. Vytvoří skupiny po čtyřech žácích. Ve vytvořených skupinách sepíší, co si myslí, že podle hmatu poznaly. Všechny skupiny nahlas přečtou, co si myslí a na konec se látka odkryje a žáci se podívají, zda předměty souhlasí s tím, co sami napsali.

**Informace učitelky:**

Nyní vám do skupinek rozdám lístečky, na kterých je napsáno, co bude vaše skupina představovat. Vyzkoušíte si tak všechny role v tlupě – děti, ženy, muže, šamany. Nejprve se však trochu protáhneme chůzí v kruhu. Budu hrát na bongo a jakmile přestanu hrát, vytvoříte živé obrazy na téma, které je napsané na lístečku. Já budu poznávat, co vaše skupina představuje.

**Úkol pro děti:**

Žáci se volně procházejí po místnosti. Rytmus jejich chůze určuje hudební nástroj bongo. Ve chvíli kdy bongo přestane znít, žáci jednotlivě nebo ve skupinkách vytvoří živé obrazy:

Náměty: válečná porada tlupy, práce žen a ochrana ohně, hry dětí v tlupě, modlení před lovem, tanec okolo ohně, radost z ulovené zvěře

Skupinky si zadání navzájem vymění, následuje opět chůze a vše se opakuje do té doby, než si každá skupina vyzkouší předvést každé zadání.

#### **Informace učitelky:**

Umíte si představit, co tak asi mohli lidé v pravěku celý den dělat? Jaké měli povinnosti, nebo měli celý den jen zábavu? Vyprávějte, jak si představujete jejich běžný den a svátky v této době.

#### **Úkol pro děti:**

Děti využívají svou fantazii, své poznatky i znalosti z jiných předmětů k vyprávění na dané téma.

#### **Informace učitelky:**

Nyní budeme pracovat každý zvlášť. Opět budeme chodit v kruhu za zvuků bonga, jako při nějakém rituálu v pravěku. Já vám vždy řeknu téma, které si během chůze připravíte. Jakmile bongo utichne, znázorníte jen svým tělem a gesty různé emoce. Nikdo nesmí mluvit, ani se jinak vyjadřovat. Během vašeho projevu se můžete rozestoupit, abyste každý měl dostatek místa. Potom se opět spojíme do kruhu.

#### **Úkol pro děti:**

Žáci poslouchají bongo, chodí dle jeho rytmu, při utichnutí vyjádří například tyto emoce: pocit velké zimy, pocit hladu, pocity a projevy při nalezení nové osady s příslušníky jiného kmene

**Informace učitelky:**

Budeme si společně vyprávět, jak se asi cítili lidé, kteří byli zmrzlí, hladoví, opuštění a jak by si představovali navázat kontakt s příslušníky cizího kmene.

Zkuste se vcítit do pravěkého člověka a jeho života. Nebo se vám stala situace, že i vy jste se někdy tak cítili?

**Úkol pro děti:**

Děti vyjadřují své myšlenky, nebo vypráví svůj příběh, který se jim zdá blízký tématu.

**Reflexe:**

S jakými pocity dnes končíš hodinu vlastivědy? Každá doba má své klady i zápory. Co se ti zdá v dnešní době lepší než v pravěku a co naopak? Jaký byl pro tebe v dnešní hodině nejsilnější zážitek?



## **7.7 Příklad využití DV jako alternativní vyučovací metody v hodině vlastivědy:**

**Časová dotace:** Jedna vyučovací hodina

**Cílová skupina:** Pátý ročník

**Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět

**Vyučovací předmět:** Vlastivěda

**Téma vyučovací hodiny:** Já a ti druzí

**Pomůcky:** Batoh

### **Očekávané výstupy**

- Podnítit v dětech sociální citění a ohleduplnost
- Přivést je k zamyšlení se nad hodnotovým systémem
- Stimulovat toleranci
- Poukázat na rozdílnost snů jednotlivých lidí

### **Přiblížení k tématu – úvodní rozhovor s dětmi na téma kamarád, přítel**

- Každý máte jistě nějakého kamaráda. Je někdo z vás kdo kamaráda nemá?
- Podle čeho poznáme, že je to náš opravdový kamarád?

- Jak se my ke kamarádovi chováme, aby zůstal naším kamarádem?
- Cítíš rozdíl mezi kamarádstvím a přátelstvím?

#### **Informace učitelky:**

Ted' tu chodím mezi vámi a na zádech mám obrovský batoh plný dárků. Dnes se budeme zamýšlet nad našimi spolužáky. Předpokládám, že znáte přání svých kamarádů, spolužáků a víte, který dárek by jim udělal radost. Každý z vás tedy vyndá dárek pro svého spolužáka (*učitel určí dvojice, aby nikdo nebyl volný, nemusí to být dvojice kamarádů, ale spolužáků*). Nebude nám říkat jaký dárek to je, pouze nám ho představí svým pohybem a gesty. Obdarovaný zase hezky dárek přijme a uloží si ho.

#### **Úkol pro děti:**

Vše bude probíhat beze slov. Není vždy jednoduché přijmout dárek pozitivním způsobem. Děti se budou snažit dárky s radostí dávat, ale i je přijímat. Každý se hluboce zamyslí nad tím, čím by spolužáka potěšil.

#### **Informace učitelky:**

A ted' si navzájem povíme, jaké dárky jsme pro kamarády vybrali a proč. A také jestli obdarovaný poznal, jaký dárek dostal a proč mu udělal dárek radost. Pokud má někdo jiné pocity, vysvětlí je, abychom mu lépe porozuměli.

#### **Úkol pro děti:**

Probíhá dialog mezi dětmi. Role dárců a obdarovaných se později vymění a vše se opakuje.

**Informace učitelky:**

Ted' už víme, že každý z nás má jiné sny, jiné představy a jiné potřeby a my bychom je měli respektovat. Dáváme takové dárky, které si přeje ten druhý, protože nám na něm záleží. Nedáváme dárky, jaké bychom chtěli dostat my. Chceme udělat druhému radost, a tedy musíme nad zvoleným dárkem někdy dlouze přemýšlet.

**Informace učitelky:**

Protože dnes se zamýšlíme nad ostatními, vzpomeneme si na nějaké zajímavé chování lidí v našem okolí v nedávné době, kterého jsme se účastnili, nebo mu byli svědkem. Někaké situace, která se nám zdála zajímavá, nebo jsme jí ani moc nerozuměli. Zkusíme s touto situací seznámit spolužáky.

**Úkol pro děti:**

Na papírek žáci napíší, o jakou situaci se jedná. Na základě toho může učitel pomoci v případě potřeby. Žáci, kteří se chtějí podělit o zkušenost, si mohou sjednat ostatní spolužáky do jednotlivých rolí. Jednotlivci, nebo skupinky se postupně vystřídají.

**Informace učitelky:**

Nyní se k jednotlivým situacím vrátíme a povíme si, jak jsme jim rozuměli, proč se asi stali, z jakého důvodu se hrdinové takto zachovali. Co je k tomu vedlo, na co asi mysleli, nebo jaký k tomu měli důvod. Budeme se snažit vžít do pocitů druhých lidí, abychom jejich chování lépe pochopili.

**Úkol pro děti:**

Probíhá diskuse, hodnocení, úvahy žáků, vyjadřování myšlenek žáků.

**Reflexe:**

Vyjádření pocitů žáků, co si z dnešní hodiny *odnesli*, čemu porozuměli. Žáci vyjádří, jak se cítili v rolích, jaký to byl pro ně zážitek a přínos. Učitel se snaží povzbuzujícími otázkami motivovat žáky k vyjádření svých pocitů, nebo se zbavit ostychu se vyslovit.

## 8 Vyhodnocení průzkumu

### 8.1 Výzkum využití DV na prvním stupni ZŠ

V rámci studia využití DV při výuce na prvním stupni ZŠ jsme provedli dotazníkový výzkum. Cílem tohoto výzkumu bylo získat informace, zda současní vyučující na prvním stupni ZŠ mají zkušenosti s využitím různých prvků DV ve výuce, jestli tyto prvky aktivně využívají, ale také zda mají zájem se v DV vzdělávat.

Výzkum probíhal na statistickém vzorku 30 nezávislých respondentů, kteří odpovídali na následující otázky:

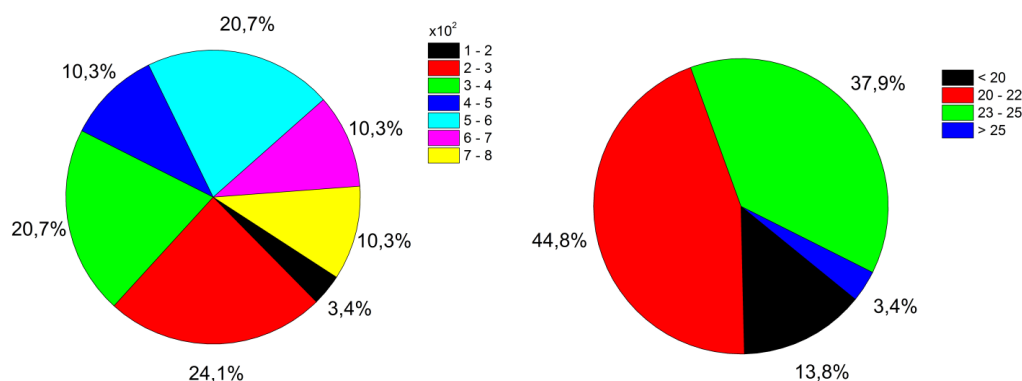
- i) Na jaké škole vyučujete: plně organizované či malotřídní?
- ii) Vyučujete ve městě nebo na vesnici?
- iii) Jaký je celkový počet žáků na vaší škole?
- iv) Jaký je průměrný počet žáků ve třídách na vaší škole?
- v) Jaká je délka vaší praxe?
- vi) Používáte některé prvky DV ve výuce?
- vii) V kterých předmětech tyto prvky využíváte?
- viii) V kterých ročnících je využíváte?
- ix) Zařadili byste DV do RVP jako samostatný předmět?

- x) Uvítali byste další vzdělávání v oboru DV? Pokud ano, preferovali byste jednodenní školení či vícedenní kurz s praktickými ukázkami?
- xi) Znáte některé konkrétní metody DV?
- xii) V případě, že znáte některé metody DV, které z nich nejvíce používáte?
- xiii) Uveďte příklady z vaší praxe, jak zařazujete DV do výuky.

## 8.2 Výsledky výzkumu

Z hlediska lokalizace školy, ve které respondenti vyučují, se výzkum omezil pouze na plně organizovaná vzdělávací zařízení (pouze v jednom případě se jednalo o respondenta z malotřídního vzdělávacího zařízení) a ve všech případech byla škola umístěna ve městě.

Předpokládáme-li nyní přímou souvislost mezi celkovým počtem žáků na škole a velikostí vzdělávacího zařízení, podařilo se nám pokrýt naším výzkumem rovnoměrně širokou škálu velikostí vzdělávacích zařízení. To je

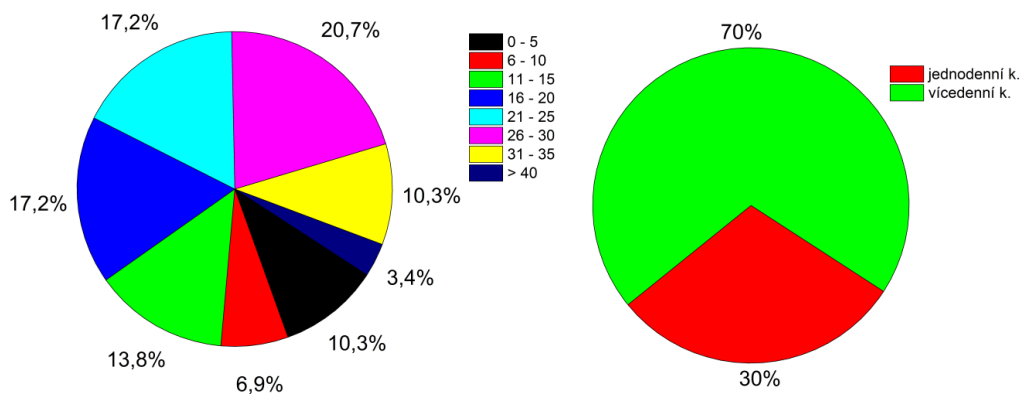


Graf č. 1 (Vlevo) Relativní zastoupení vzdělávacích zařízení s celkovým počtem žáků ve specifikovaném intervalu v našem výzkumu. (Vpravo) Relativní zastoupení vzdělávacích zařízení s průměrným počtem žáků na třídu ve specifikovaném intervalu v našem výzkumu.

patrné z grafu č. 1, který v levé části zobrazuje procentuální (tedy relativní) pokrytí jednotlivých velikostí vzdělávacích zařízení naším dotazníkem. Barevné výseče v grafu č. 1 znázorňují procentuální zastoupení škol v našem výzkumu s celkovým počtem žáků v odpovídajícím intervalu.

Pokud se týká průměrného počtu žáků v jedné třídě, pak zcela dominovali respondenti ze vzdělávacích zařízení s průměrným počtem žáků v jedné třídě v intervalu 20–25 žáků. Tato skutečnost je dokumentována pravou částí grafu č. 1, která opět zobrazuje relativní zastoupení daného průměrného počtu žáků v jedné třídě u našich respondentů. Netriviální je také zastoupení vzdělávacích zařízení s průměrným počtem žáků na jednu třídu nižším než 20, viz pravá část grafu č. 1.

Jako velice zajímavá se také jeví informace o délce odborné praxe dotazovaných respondentů a případném vlivu délky této praxe na využití prvků DV ve výuce. Také v tomto případě se nám podařilo naším dotazníkem rovnoměrně pokrýt respondenty s různou délkou odborné praxe. Graficky jsme tento bod výzkumu vyjádřili v levé části grafu č. 2. Na tomto grafu pozorujeme



Graf č. 2 (Vlevo) Relativní zastoupení respondentů s délkou odborné praxe odpovídající jednomu z barevně vyznačených pětiletých intervalů. (Vpravo) Poměr respondentů se zájmem o další vzdělávání v oboru DV formou jednodenního školení a formou vícedenního kurzu s praktickými ukázkami.

relativní zastoupení respondentů s délkou odborné praxe odpovídající jednomu ze zvolených pětiletých intervalů. Je patrné, že zastoupení respondentů s délkou praxe v intervalu 11 až 35 let je rovnoměrné. Nejmenší podíl na našem výzkumu měli respondenti s délkou praxe delší než 40 let.

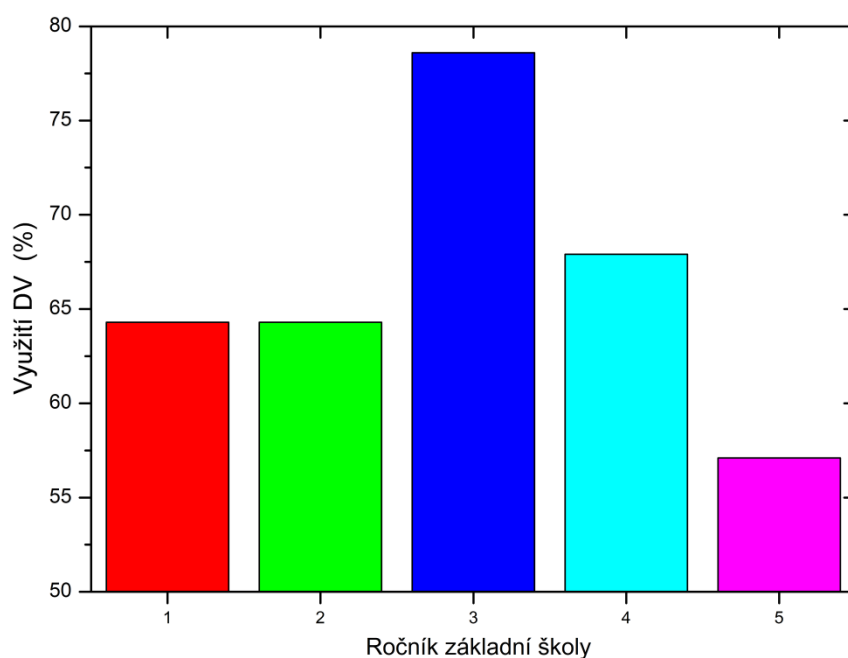
Na dotaz, zda vyučující využívají některé prvky DV, ve své výuce odpovědělo z 30 respondentů 29 kladně a pouze jeden respondent odpověděl, že prvky DV ve své výuce na prvním stupni ZŠ nevyužívá. Lze tedy tvrdit, že využití prvků DV ve výuce na prvním stupni ZŠ není nijak ovlivněno délkou odborné praxe vyučujícího. Pokud bychom chtěli podrobněji studovat vzájemnou korelaci mezi délkou odborné praxe vyučujícího a využíváním prvků DV ve výuce tohoto vyučujícího, resp. korelaci mezi délkou praxe a konkrétními prvky DV využívanými daným vyučujícím, bylo by nutné provést výzkum s výrazně vyšším počtem respondentů.

Významným bodem našeho výzkumu bylo zjištění v jakých ročnících prvního stupně ZŠ a v jakých předmětech vyučovaných na prvním stupni ZŠ je dotázanými vyučujícími DV využívána nejčastěji. Odpovědi na tyto otázky jsou přehledně shrnuty v grafech č. 3 a č. 4. Graf č. 3 je grafem sloupcové typu, kde barevně rozlišené sloupce reprezentují jednotlivé ročníky prvního stupně ZŠ. Každý sloupec udává relativní zastoupení příslušného ročníku v odpovědích respondentů. Vidíme například, že cca 78 % respondentů využívá různé prvky dramatické výchovy ve třetím ročníku ZŠ. V pátém ročníku ZŠ je DV využívána pouze 57 % respondentů.

Odpovědi na otázku využití prvků DV v jednotlivých předmětech vyučovaných na prvním stupni ZŠ jsme shrnuli v grafu č. 4. Jedná se opět o sloupcový graf, přičemž v tomto případě jednotlivé sloupce symbolizují konkrétní předměty. Názvy předmětů jsou specifikovány na horizontální ose grafu. Sloupec označený „Výchovy“ odpovídá situaci, kdy respondent využívá DV alespoň v jednom z předmětů hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná



výchova, OSV, nebo v odpovědi uvedl obecné označení „výchovy“. Sloupec s označením „Speciální“ zahrnuje předměty, jež nespádají do žádné předchozí kategorie. Mezi tyto předměty řadíme např. předmět „Člověk a svět“. Výška sloupce vyjadřuje opět relativní zastoupení příslušného předmětu v odpovědích respondentů. Z grafu je zřejmé, že nejčastěji vyučující využívají prvky DV při výuce českého jazyka, prvouky a obecně při výchovách. Naopak minimální využití DV pozorujeme v případě matematiky, ale také vlastivědy. Vzhledem

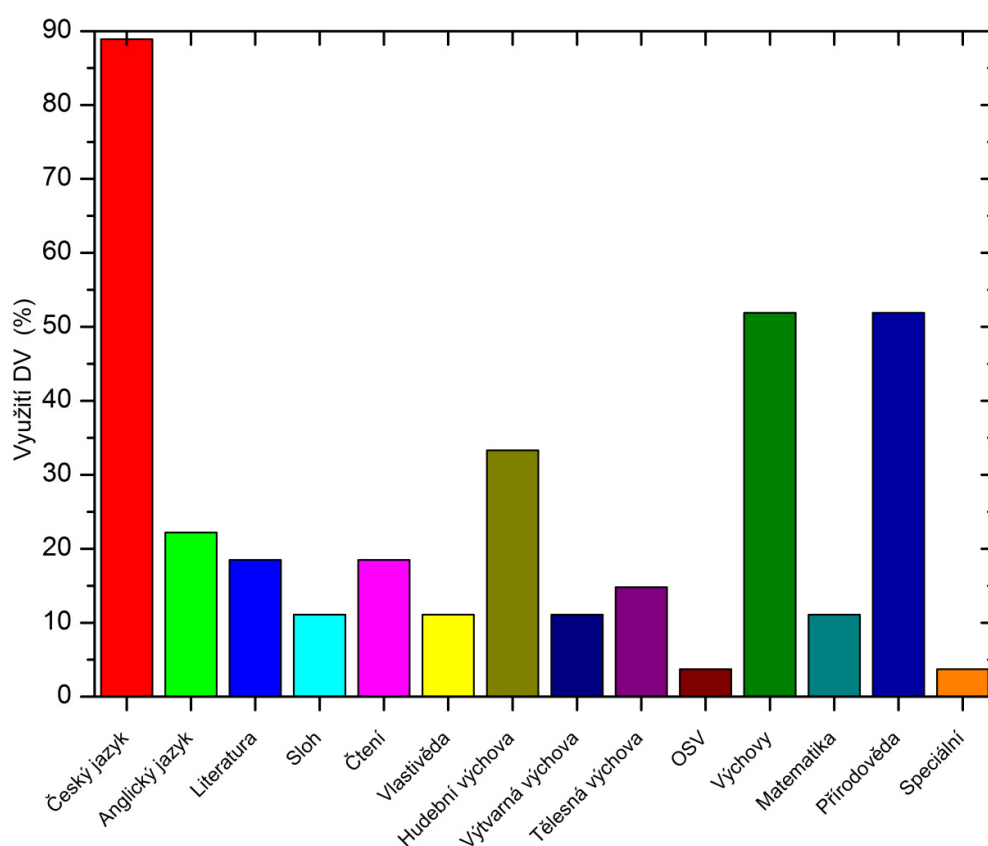


Graf č. 3 Využití prvků DV při výuce v jednotlivých ročnících prvního stupně ZŠ vyjádřené jako relativní zastoupení těchto ročníků v odpovědích respondentů.

k faktickému charakteru těchto předmětů je nižší využití DV při jejich výuce sice pochopitelné, avšak dle mého názoru neopodstatněné.

Na otázku, zda by zařadili DV do RVP jako samostatný předmět, odpovědělo kladně pouze 38 % respondentů. Argumenty uvedené těmito respondenty jako hlavní důvody pro zařazení DV do RVP byly zejména rozvoj komunikace, fantazie a představivosti u nejmladších žáků, ale také význam přímého prožitku a vlastní zkušenosti s probíranou tematikou. Nezanedbatelný

význam má DV také při zpestření výuky libovolného předmětu. Většina respondentů byla však proti zařazení DV do RVP, přičemž v tomto případě zcela dominovaly dva argumenty. Jedním důvodem pro nezařazení DV do RVP je podle většiny respondentů veliké množství předmětů zařazených v současnosti do RVP a s tím související vysoká časová náročnost výukového plánu. Jako druhý častý důvod nezařazení DV do RVP uvedli respondenti skutečnost, že různé prvky DV se objevují v dostatečné míře v jednotlivých předmětech vyučovaných na prvním stupni ZŠ, a není tedy potřeba vyučovat DV jako samostatný předmět. Je zjevné, že všechny uváděné argumenty, tedy argumenty pro i proti zařazení DV do RVP, mají své opodstatnění a logiku. Zároveň se uváděné důvody pro a proti vzájemně nijak nevylučují a podle nás je možné mezi nimi nalézt rozumný kompromis.



Graf č. 4 Využití prvků DV v jednotlivých předmětech vyučovaných na prvním stupni ZŠ vyjádřené jako relativní zastoupení těchto předmětů v odpovědích respondentů.

Velice zajímavá skutečnost vyplynula také z odpovědí na dotaz, zda by vyučující na prvním stupni ZŠ uvítali další vzdělávání v oboru dramatické výchovy. Navzdory tomu, že 68 % respondentů se vyjádřilo proti zařazení DV do RVP, více jak 70 % respondentů by uvítalo další vzdělávání v oboru dramatické výchovy. Z celkového počtu respondentů se zájemem o další vzdělávání v DV by 30 % respondentů upřednostňovalo jednodenní školení v DV, zatímco celých 70 % vyučujících by ocenilo vícedenní kurz DV s praktickými ukázkami, viz pravá část grafu č. 2. Je potřeba zmínit, že někteří respondenti již jednodenní či vícedenní kurz DV absolvovali. Všichni respondenti s předchozí zkušeností s kurzy DV se shodně vyjádřili ve smyslu, že by uvítali další vzdělávání v tomto oboru.

Na otázku, zda vyučující znají některé metody DV, odpovědělo kladně 83 % respondentů. Zajímali jsme se proto, jaké metody či prvky DV respondenti nejčastěji ve své výuce využívají.

Nejvíce byly uváděny tyto metody, techniky, prvky:

- tvořivá dramatizace
- pantomima
- hra v roli
- učitel v roli
- improvizace
- domýšlení děje
- různé průpravné hry a cvičení

Respondenti uvedli, že dramatická výchova pomáhá u žáků rozvíjet přirozenou komunikaci, slovní zásobu, empatii, fantazii, a to vše na základě vlastního prožitku, uvědomění a sebereflexe. Formou hry a vlastním prožitkem se děti učí chápat různé situace, vcítují se do druhých osob, zbavují studu před ostatními, nabývají sebevědomí, získávají sociální kompetence. Žáci poznávají sami sebe i druhé. V neposlední řadě získávají vědomí o divadelním a literárním umění. Dramatická výchova žáky připravuje na praktický život, učí je řešit různé životní situace, dává zúčastněným možnost vyjádřit se a najít pochopení pro sebe i pro druhé. Pomáhá vytvářet a upevňovat dobré vztahy v kolektivu ve škole, i mimo ni.

Učitelé zařazují DV do jednotlivých hodin, bloků, krátkodobých i dlouhodobých projektů nebo ve škole vedou dramatický kroužek. Někteří začleňují prvky DV jako prostředek k lepšímu pochopení nového učiva, jiní k motivaci, relaxaci a uvolnění. Pro zařazení dramatické výchovy do výuky zdůrazňují osobnost učitele, jež by měla být jak po stránce osobnostní, tak i profesní, k výuce kompetentní. V dotazníku upozornil jeden z respondentů na skutečnost, že dramatická výchova není společností a vedením školy příliš preferována. Důraz je kladen spíše na zlepšení v oblasti digitální techniky či jazykových dispozic. Další z respondentů uvedl, že výuka angličtiny v 1. a 2. ročníku není bez dramatické výchovy vůbec možná. Děti potřebují poslouchat, dívat se, a tak na základě pohybů a komunikace s loutkou novou látku lépe pochopí a zafixují si ji.

### **8.3 Diskuze výsledků**

Je tedy jasné, že dramatická výchova má své pevné místo ve výuce. Výsledky dotazníkového šetření potvrdily zájem učitelů o tento obor a jeho důležitost v začlenění do školní výuky. Otázkou pro nás však je, jak se staví

k dramatické výchově ti, kteří na dotazník neodpověděli, nebo jejich odpověď bylo: „Na naší škole se dramatická výchova nevyučuje“. Jestli důvodem byla časová zaneprázdněnost nebo nezájem o tento obor. My pevně věříme, že i tito učitelé pomáhají dětem snadněji zvládat školní výuku pomocí začleněním metod, technik a prvků dramatické výchovy do jednotlivých předmětů

## 9 Závěr

V této práci jsem nastínila důležitost začlenění dramatické výchovy do výuky na 1. stupni ZŠ. Nabídla jsem několik příkladů jak včlenit metody DV do jednotlivých předmětů. Z dotazníkového šetření vyplynul zájem učitelů o tento obor a vědomí jeho důležitosti ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Na základě všeobecného povědomí a postojů učitelů, že „je na všechno málo času“, bych si přála, aby učitelé pochopili, že v dnešní době je pro děti velmi důležité osvojení si klíčových kompetencí, které je snáze uvedou do současného světa a že DV může být velkou měrou tomu nápomocna. V oblasti naplňování průřezových témat já sama bych kladla důraz na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, kde si myslím, že je důležité upevnit a posílit postoje, názory a hodnoty dětí, vztahující se k tomuto tématu. Mám pocit, že v dnešní době se vzdaluje člověk člověku, a tak správně vyučovaná dramatická výchova na našich školách, by mohla tuto propast zúžit.

Já sama bych se chtěla v tomto oboru i nadále vzdělávat formou odborných seminářů. Byla bych ráda, kdyby se mi naskytla příležitost, kdy bych i já mohla vést výuku dětí s využitím metod a technik DV, s kterými jsem se při vypracování této práce blíže seznámila.

## Použité zdroje

BLÁHOVÁ, K., *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996.  
ISBN 80-7068-070-9

BRUKNER, J., ČÍŽKOVÁ, M.: *Čítanka*. Pro 2. ročník základní školy.  
2. Uprav. vyd. Praha: SPN, 2003. ISBN 80-7235-222-9

*Dramatická výchova: Historie dramatické výchovy v českých zemích* [online].  
[vid. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <http://www.drama.cz/historie/>

JOHNOVÁ, J., KUCHTOVÁ, V., VÁGOVÁ, M.: *Můj svět a pohádka I / Prvouka 1. r. základní školy*. 1. vyd. Liberec: Dialog, 2007.  
ISBN 978-80-86761-57-2

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*.  
1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*. 7. rozš. vyd. Praha:  
ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5

MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. uprav. vyd. Praha:  
NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-7

MACHKOVÁ, E.: *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*.  
5. rozš. vyd. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1990.  
ISBN 80-85095-05-X

MARUŠÁK, R. a kol.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*.  
1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

- MARUŠÁK, R.: *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8
- MLEJNEK, J.: *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2
- PROVAZNÍK, J.: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-4-0
- PROVAZNÍK, J. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. In: *DAMU* [online] [vid. 14. 3. 2012]. Dostupné z: <http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vyd. 2. dotisk Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- ŠTORCH, E.: *Lovci mamutů*. 18. vyd. Praha: Albatros, 1969.
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1
- WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1